

تطور الفكر التربوي

دكتور سعد مرسى أحمد

الكتاب

لبيروت - القاهرة

0044387

Bibliotheca Alexandrina

د. سعد مريمي أحمد

٠١١١١

تطور الفكر التربوي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَبِهِ نَسْتَعِينُ

تطور الفكر التربوي

د. سعد مرسى أحمد

الطبعة العاشرة ١٩٨٦

الناشر عالم الكتب

تصميم الغلاف د. يوسف عراب

تطور الفكر التربوي

دكتور سعد مرسى أحمد
أستاذ أصول التربية

الطبعة العاشرة

مكتبة
عالم الكتب
إلى أبنائنا في جامعة

۱۰۰

فخر و شرف و اخير بها فوق النواحي
و انا الهدي هذه الالبعة الشريكة هجرى
و بحمد الالهة الشرف التوحيدي
مجاود قدير و مستعان الاكبر سبحانك العظيم العزير
مغفور كسى الصديق

محتويات الكتاب

صفحة	
١١	مقدمة الطبعة الخامسة
١٢	مقدمة الطبعة الرابعة
١٣	مقدمة الطبعة الثالثة
١٤	مقدمة الطبعة الثانية
١٥	مقدمة الطبعة الأولى
١٧	استهلال
٢٥	الفصل الأول - الإنسان والتاريخ
٤٠	الفصل الثاني - عن دراسة تاريخ الفكر التربوي
٥٢	الفصل الثالث - التربية في مجتمعات بدائية
٦٦	الفصل الرابع - الصين
٧٧	الفصل الخامس - الهند
٩١	الفصل السادس - مصر
١١٤	الفصل السابع - التربية الإغريقية
١٣٥	من فلاسفة الإغريق
١٣٨	السوفسطائيون وسقراط
١٤٣	أفلاطون
١٥٧	أرسطو
١٧٠	محاولة لتقييم التربية الإغريقية
١٧٥	الفصل الثامن - الرومان والشرق الأوسط
١٩٣	الفصل التاسع - التربية المسيحية في قرونها الأولى
٢٠٤	الفصل العاشر - التربية الإسلامية
٢٤١	الفصل الحادي عشر مكرر - من الفلاسفة والمفكرين المسلمين

صفحة

٢٧٣	إخوان الصفاء
٢٨٥	الشيخ الرئيس ابن سينا
٢٩٧	حجة الإسلام الغزالي
٣١٢	ابن خلدون
٣٣٥	الفصل الحادى عشر - التربية الأوروبية في العصور الوسطى
٣٥٨	التربية في العصور الحديثة
٣٥٩	الفصل الثانى عشر - مرحلة انتقال
٣٩٥	الفصل الثالث عشر - مذاهب وشخصيات
٤٤٢	الفصل الرابع عشر - الشرق العربى في القرن التاسع عشر
٤٩١	الفصل الخامس عشر - جون ديوى
٥٠٥	الفصل السادس عشر - ماذا بعد جون ديوى ؟
٥١٧	الفصل السابع عشر - يياجيه ومنتسورى
٥٢٨	الفصل الثامن عشر - الولايات المتحدة الأمريكية والاعتماد السوفيقى
٥٤١	الفصل التاسع عشر - التربية العربية في سياق مجتمعا
٥٨٢	الفصل العشرون - فجر المستقبل
٦١٨	المراجع العربية والأجنبية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة العاشرة

ومازان عطاء النهر المتدفق يشفى غلة قراء الفكر التربوى فى تطوره عبر
تصوير بين النسخات والكبوات أحيانا .

ليرجو فى ضيعة قادمة أن أستطيع إضافة بعض الرؤى التى تساعد على
توضيح بعض من هذا الفكر التربوى .

أ.د. سعد مرسى أحمد

استاد اصول التربية المتفرغ - جامعة عين شمس
مشراف على قسم اصول التربية بالزمالك - جامعة حلوان
مستشار جامعة قناة السويس

مصر الجديدة - القاهرة

أول يناير ١٩٨٦ م

مقدمة الطبعة الخامسة

وما زال الفكر التربوي يتطور ، إذ أن ظروف الدنيا بجلوها ومرها ..
بعضا لنجاح وعوامل فشل تدعو بالضرورة إلى التغير . وتستقبل الأرض
كل يوم ملايين الأطفال الواردين إليها .. كما تودع ملايين أخرى ولكنها
أقل عدداً . ويحتاج الضيوف إلى غذاء وماوى وملبس و ... و ... وعطف
ورعاية ، ثم بعد سنوات قليلة جداً إلى هذا الاعتراف البشري .. المدارس .

وقد ضالت المدارس في السنوات الأخيرة بهذا الكم الهائل المستمر
من المعرفة ، كما تعبت المدارس من هذه المضايقات الآتية من وسائط أخرى
تهدد قدراتها ومحاولاتها في الإنجاز المطلوب . وترى عملية التربية نفسها في
حيرة وعليها أن تصمد ضد تيارات (ليست صديقة تماماً) مختلفة وأسلحتها
تزداد فقراً ، وإنها وإن كانت لم تعان حرباً فعلية لكن ما تأتي به يغيظ تلك
العملية التي لم تتوقف منذ عرفت الأرض الإنسان وعرفها وتعامل معها .

تحاول هذه الطبعة أن تختلف ، ولو قليلاً ، عن الطبعات السابقة ،
فقد صار فيها حذف وصارت إضافات في محاولة لمواكبة الفكر التربوي
في تطوره .

الشكر واجب لما ناله هذا الكتاب من تقدير على المستوى العربي ..
والشكر واجب لزميلين هما الدكتور عبد السمیع سيد أحمد والدكتور
محمد ضیاء الدین عبد الشکور فقد أعاناني في بعض الإضافات .

والله ولي التوفيق ..

مصر الجديدة ٢٩ رمضان ١٤٠١ هـ

٣٠ يوليو ١٩٨١ م

سعد مرمی أخذ

مقدمة الطبعة الرابعة

أخي القارئ :

ابني الطالب :

هذه هي الطبعة الرابعة من « تطور الفكر التربوي » ولم أحدث فيها تغييرات عن طبعها السابقة . وكان لابد لي أن أحدث بعض التغييرات والتعديلات ولكن ظروفًا خاصة لم تسمح لي .

وأرجو أن تتاح لي في المستقبل القريب .. إن تاريخ الفكر التربوي مثير لكثير من الدراسات والكتب ، وهذا ما يدفعني إلى دعوة الأخوة الزملاء لمزيد من البحث والكتابة في هذا المجال .

وقد حاول البعض ، ولكن المزيد مطلوب .

أسأل الله التوفيق

مصر الجديدة

١٩٨٠/١/١

سعد مرمي أحمد

مقدمة الطبعة الثالثة

وتتضح المسائل أكثر مع إلقاء النظر البشرية ومصادرها عديدة :
ويتبين الفرد أن نقصاً حدث ، وحرى به أن يستكمل أو يصوب . وفي
هذا خبر ، إذ إن التطعيم عملية مستمرة من المهد إلى اللحد .

وقد اتضح لكاتب هذا الكتاب أن تنقيح الطبعة الثانية والإضافة أمران
ولابدان ، وهذا ماحاوله في هذه الطبعة الثالثة التي يقدمها إلى الطلبة
والطبيين والمهتمين بأمور التربية في الوطن العربي .

وقد كانت آراء وتوجيهات الإخوة الزملاء والطلبة (والطلابات) في
جمهورية مصر العربية وفي دولة قطر ذات نفع كبير فيما أجراه الكاتب
من تعديلات في هذه الطبعة .

ويرجو الكاتب أن يتقبل شكره وتقديره كل ملئ أسهموا وعاونوه ،
ويخص بالشكر السيد عبد السميع سيد أحمد ، والسيد عبد الراضى إبراهيم
محمد المصيلين بقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة عين شمس على
مابدلاه من جهد صادق في سبيل إتمام إخراج الكتاب ، وكذلك الأخ السيد
يوسف عبد الرحمن مدير عالم الكتب للنشر ، وللعاملين بمطبعة سجل العرب

القوحة - قطر

يونيو ١٩٧٥

سعد مرسى أحمد

مقدمة الطبعة الثانية

كان لابد من إحداث تغييرات غير قليلة على الطبعة الأولى . تغييرات حتمتها خبرة المؤلف بتدريس مادة تطور الفكر التربوى فى كلية المعلمين بجامعة عين شمس ، ثم التجربة الغنية العميقة التى اكتسبها من التدريس نفس المادة بالولايات المتحدة الأمريكية فى السنوات التى تلت الطبعة الأولى .

وقد كان من الضرورى أن يأخذ المؤلف القارئ إلى بداية السبعينات من القرن العشرين محاولاً إضاعة المسرح التربوى ليرى النظارة ما يدور عليه اليوم .

ولا يسع المؤلف إلا الاعتذار مرة أخرى ، فإن موضوعات مست سماً طفيفاً ، إذ لا يمكن فى مثل حجم هذا الكتاب تسجيل ما دار فى الفكر التربوى عبر عصور التاريخ . وليس من شك فى أن فى الكتاب نواحى قصور وضعف ، وليس أسعد المؤلف من محاولة تصحيحها إذا وجه نظره إليها .

مصر الجبليلة - سبتمبر ١٩٧٠

سعد موسى أحمد

مقدمة الطبعة الأولى

هذه محاولة للدراسة تطور الفكر التربوي .

محاولة سبقها مجهودات كثيرة ، شرقية وغربية كان لها الفضل الأكبر في المادة العلمية التي يحويها هذا الكتاب . ولسوف أستمح القارئ عذراً إذا أحس نقصاً في معالجة حبة تاريخية . فما أظن إلا أن مثل هذا الموضوع يستأهل أضعاف حجم هذا الكتاب .

وفي محاولتي هذه تجتبت الإنسان في تربيته منذ أقدم العصور حتى مجهوداته في القرن العشرين ... تتنوله في دياناته الوثنية ودياناته السماوية ، في حربه وفي سلامه . وقد حرصت في عرضي لتطور الفكر التربوي أن ألقى أضواء على الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عاش فيها الفيلسوف أو التي نما فيها نظام تربوي ما ، كما حرصت على أن أغير قدرأ من كلمات أو آراء الفلاسفة والمفكرين ، وأنقله للقارئ حتى تتاح له فرصة الاقتراب منهم عن طريق كتاباتهم لأفكارهم . كما حرصت أن ألزم بقدر استطاع بما نصت عليه مناهج كليات المعلمين والمعلمات المتطورة في تاريخ التربية .-

ولست أشك أن حارس الفكر التربوي سوف يجد فيما خلفه السلف كنوزاً تمخضت عن أفكارهم ، وقد يجد في بعضها مناجاة لا يستسيغها عقله اليوم ، وعليه ألا ينسى أن عقله حصاد قرون طويلة مر بها الإنسان وكرس من المعرفة والحكمة القدر الكبير . ثم قد يجد القارئ ما لا يعجبه ، واتجاهات لا يستسيغها وعليه أن يذكر أن بعض ما يقوله هو لن يعجب غيره . ومن الخير أن يعتاد الفرد احترام آراء ومعتقدات الغير .

وفي هذه المرحلة الطويلة ... الشاقة عبر قرون عديدة ، أترك

القارئ يبدأ سيره أو يجلس مستريحاً ويدعو تاريخ الفكر التربوي بفحص سيرته وجهاده الطويل من أجل تربية أفضل للإنسان . كفاح نخلته انتصارات وهزائم ، ابتسامات ودموع ، صعود وسقوط .

ولكن التفكير التربوي لن يقف طامعا نحو الإنسان في جماعات ويقم مدنيت ويستفيد من الماضي ليفيد أهل المستقبل... وأمل يراودني أن يجد المشتغلون بالتربية في هذا الكتاب ما قد يكون ذا نفع لهم .

مع هذه المحاولة المتواضعة أترك القارئ في رحلته مع الفكر التربوي ، والله ولي التوفيق .

مصر الجديدة - مارس ١٩٦٦

محمد مرمي أحمد

استهلال

يتناول هذا الكتاب بعداً من أبعاد المستقبل وإن كانت موضوعاته تدور فيما مضى من الزمان ، ذلك لأن تاريخ التربية إنما هو في حقيقة الأمر محاولة لاستكشاف قضية هامة وهى : كيف كان الناس يتصورون المستقبل . وكيف كانوا يتحسبون له ويعدون العدة من أجله من خلال عملية التربية . ويرجع هذا إلى أن التربية مرتبطة بالمستقبل دائماً . سواء فطن المربون إلى ذلك أو لم يفتنوا ، وسواء كان المستقبل شبيهاً بالـ «حظة الحاضرة أو غائفاً عنها إختلافاً بئناً ، ومن ثم يختلف حظ التربية من النجاح والإخفاق حسب قدرتها على قراءة المستقبل ، وإبتكار الوسائل لمواجهة السيطرة على أحداثه .

وإذا قيل « إن الإنسان حيوان له تاريخ » ، بمعنى أنه يتميز عن سائر المملكة الحيوانية بأنه قد تطور تطوراً ثقافياً وحضارياً ولم يقتصر تطوره على النواحي البيولوجية فحسب ، فربما لا تكتمل تلك الخصيصة الجوهرية التى تميز الإنسان إلا إذا قلنا إن الإنسان حيوان له تاريخ . وله مستقبل أيضاً ، لأن الانسان لم يتكون مرة واحدة وإن الأبد ، « وطبيعته » لا تتكون من مجموعة إنجازاته وحسب ، وإنما هو في حالة صيرورة دائمة ، إنه مجموعة إنجازاته الماضية مضافاً إليها مجموعة مشروعاته وخططه للمستقبل . وبغير هذه الحالة من التطور المستمر يغلب التاريخ الإنسانى بلا معنى ، ويصبح مجرد وصف لما هو واقع هنا والآن يوماً بيوم ولحظة بلحظة ، ولا تزيد قيمة أحداثه عن كونها تجارب عفوية حدثت ومضت وانقضت ، لا يربط بين سابقها ولاتحتمل رباط أو تجمع بينها صلة .

والكشف عن التطور فى التاريخ يحنو بالمرء إلى أن يفكر : ثم ماذا بعد ؟
مانهاية المسيرة ؟ هل يرقى الإنسان للرى إلى غايات متسامية تباعد بينه وبين الحيوان بمسافة أطول ، وبالتالي تباعد بينه وبين الإنسان الأول فى سام (٢ م - تطور الفكر)

تطور مفتوح مازالت مدارجه العالية مجهولة ؟ أم أن الإنسان ينحدر في الحقيقة إن هوة غيب عنه أغوارها ، ويسير بظلمته إلى درك أسفل بينما يظن أنه متدفع إلى أمام ، والإجابة شغلت الكثير من فلاسفة التاريخ والمفكرين بما يملأ مجلدات ضخمة ، وتفرعت الإجابة شعبتين ، تضم شعبة منها أولئك المتفائلين الذين يحسون الظن بالإنسان ومستقبله ، وتضم الشعبة الأخرى أهل التشاؤم الذين أعيام البحث عن المعنى ورأوا في نهاية الطريق ركاباً من العيب .

تداول وتشاؤم :

أما المتفائلون ، فقد بدأ تفاؤلهم منذ استطاع الإنسان الكشف عن بعض القوانين الطبيعية التي تحكم العالم المادى ، ومن ثم بدا أن الإنسان قادر على أن يسخر الطبيعة ويستنبط مواردها بما يتيح له من قبل بحيث تزداد سعادته ورفاهيته المادية . وفي الوقت ذاته حاول العلماء أن يكشفوا الغطاء عن قوانين العالم غير المادى ، عالم الإنسان وفكره وعواطفه وسلوكه ، وتوصلت كشفاتهم إلى نتائج بدت مبشرة . وإذا أستطاع الإنسان أن يسيطر على عالمه بشقيه المادى وغير المادى فمعنى هذا أن غده سوف يكون أحسن من يومه وأمس ، وأن الحلم القديم الذى كان يراوده عن عالم طوباوى أفضل سوف يتحقق كلما زاد علماً ومعرفة ، وهذا ما يعطى لتلك المسيرة الوعرة للتاريخ معناها .

أن النضال والاجتهاد وتحمل العذاب كان له ثمر ، ولا يستبعد أن يتطور الإنسان مع تقدم العلم والتكنولوجيا إلى صورة غير الصورة التي نعرفها اليوم ، ربما صار أكثر عقلانية فيكبر رأسه ، وتضمحل الأجزاء التي لم يعد في حاجة إلى استعمالها في جسمه ، ويصير أكثر قدرة على الاستمتاع بمنجزات العلم في وقت فراغ طويل ... يقول الله تعالى « وما أوتيتم من العلم إلا قليلا » « صدق الله العظيم » . فأبهر العلم واسعة عميقة وقد غمرت مياهها مجرى الأقدام .

وأما المتشائمون ، فهم يرون الواقع الإنسانى كله واقعاً بائساً ، لأنه مهما ابتكر من منجزات فيسظل أسيراً لحيوانيته ، والدليل : تلك الحروب الضروس التى يفجرها بنفسه - وكأنما لا تكفيه كوارث الطبيعة مستخدماً فيها ما ابتكر عقله وصنعت يده من منجزات العلم والتكنولوجيا . وذلك العداء الذى يبلو متأصلاً بين الإنسان وأخيه الإنسان الذى تراق بسيه الدماء كل يوم أوروباً كل ساعة فى حروب جماعية أو صراعات فردية . وإذا كان الجزء الواعى فى الإنسان قد نما فلن نموه لا يعد شيئاً ذا أهمية إلى جانب الجزء غير الواعى فيه ، إنه ليس ذلك الكائن الذى تقوده عواطفه النبيلة ويهديه عقله المدبر ، بل هو كائن تحكمه المصالح وتدفعه الأهواء ، وتلك نقطة يعرفها الساسة دائماً ، ولهذا تظهر بين حين وآخر دكتاتوريات عاتية تدفع بالشعوب إلى حافة الهلاك وهى تنشئ الأغاني الحماسية بروح القطيع الذى تسيطر عليه غرائزه ، وبالتالى فلن الجانب الأكبر والأهم فى التاريخ لا يتمشى فيما أبدع الإنسان فى معارج الرقى ، ولكنه يتمثل فى واقع الأمر فى جهالات الإنسان وما يورث تحته من أفعال وما يغل من قيود ، ومستقبل مثل هذا الكائن الذى يسيطر لوعيه على وعيه ، وفى يده طاقة هائلة من النيران يلعب بها ، لا يمكن أن يكون مبشراً بخير ، ذلك لأنه افتقد جلوة عاتية تستند وتوجهه ... افتقد قيماً إيمانية نبيلة ، فبدأ يفقد نفسه . أى المستقبلين يمكن أن تتوقع إذن للإنسان ؟

الحقيقة أن مثل تلك الأفكار ليست أفكاراً لاهية أو محاولة من جانب من يفكر فيها تقمص شخصية المسيحى وكأنما قد وقعت مقادير البشرين يديه ، لكنها توقعات يمكن أن تفيد فى توجيه المسار والتحكم فيما يبدو لنا مجهولاً لنكون أقل جهلاً به . حتى يحلم الإنسان بما هو آت ولا تتقلب أحلامه أو هاماً يحادى بها نفسه ليعرضها عن واقع مجذب ينتظره فى باطن الغيب . وإذا تركنا وردية التفاؤل أو قتامة التشاؤم فلنا أن نحكم بأن ثمة خطأ مطرداً واكب مسيرة الجنس البشرى رغم ما يبدو من تداخل

الخطوط وتشوشها ، هناك انتظامات وسط زخم القوضى التي نشأت الانتباه فعلى أقل تقدير لم يعد العمل الإنسانى سخرة كما كان فى العالم القديم ، والجوار المنشآت فى البحر تدفعها محركات جبارة تسير بمختلف أنواع الطاقة بدلا من سراع العبيد الذين تلهب ظهورهم سياط الجلاد ليسرعوا التجديف . ولا يبيع العالم وقته ويتفق جهده اليوم فى حساب معادلة رياضية ، إذ يكفيه أن يلمس بأصبعه مجموعة أزرار فى آلة حاسبة صغيرة ليصل إلى الحل . ولا تقطع أنفاس حمامة تنقل رسالته أو ترسل فى طائرة بل تفصل الرسالة دقيقة إلقتها .. وأفكار مثل الكرامة الإنسانية والديمقراطية وحقوق الأفراد لم تعد منحة من قوى لضعيف ، بل هى أفكار تحولت إلى سلوك فى كثير من الأحيان ، والمطالبة بها أو الإصرار عليها قد أصبح غذاء يوميا للناس . بل إن التاريخ نفسه كعلم يتجه فى العصور الحديثة إلى أن يكون تاريخ شعوب ، وكأنما الشعوب كشفا من الكشوف الجديدة لم يكن موجودا من قبل . وإذا قلنا انظر هنا وهناك لأستطعنا أن نجتمع الكثير من الشواهد على أن ثمة تحسنا ملموسا فى كثير من مجالات الحياة فى عالمنا المعاصر أكثر مما كان فى العصور الوسطى ، ومن قبل فى العصور القديمة ، ثم ما خلا ذلك من عصور مما يعنى أن المستقبل ملئ بمزيد من لإحتمالات التقدم .

لكن التقدم لن يحل من تلقاء ذاته ، إنه يحتاج إلى قوة واعية تدفعه وتشكله وتحدد له الهدف . والتربية تحتل المكانة الرئيسة فى هذه القوة . والتربية كغالب لن تستطيع أن تترجم المستقبل وتحدد خطوطه وتعمل لمواجهة من تلقاء ذاتها ، لأنها ليست قوة خارجة عن إرادة الإنسان ، وإنما هى ظاهرة من صنع الإنسان ، ومع هذا فمن الضروري أن تكون لها مواصفات خاصة مصممة عن وعى وتبصر فى أهدافها ومحتواها وصيغها ووسائلها ، لأنه إذا أريد تحديد خط التطور المطرد فى تقدمه فى التأويل الإنسانى فإن هذا يعنى بذل الجهد فى عملية الإنتقاء ، ماذا نتخير وماذا نندع ؟ ماذا نريد من الماضى والحاضر ؟ وماذا نغفل ؟ على أى خلق وقيم نريد

الإنسان الذى خلقه الله فى أكل صورة وكيف نحقق كل هذا ؟ ما العوامل المواتية لتحقيق أهداف التربية وما العوامل المعوقة ؟ ما صورة المستقبل الذى ستعمل فيه التربية والذى تعد له هذا الإنسان ؟ وتلك كلها أسئلة ربما كانت تبدو بسيطة فى العصور القديمة وإنّ زمن قريب حين كان إيقاع الحياة رتيباً وقوى التغير أضعف كثيراً من قوى المحافظة . وربما يرى البعض أن لكل زمن مشاكله وإن بدت لنا اليوم بسيطة فكانت فى وقتها شديدة الصعوبة والتعقيد . إن فى عالم اليوم سباق الإنسانية للمحافظة على بقائها أمام قوى الدمار . هو سباق لا هوادة فيه فعلا لا مجازاً . وقوى الدمار لا تكمن فى الواقع الموضوعى الذى يحيط بالإنسان من أدوات الحرب والفتنة فحسب ، بل هى كائنة أيضاً فى وقوعه الاجتماعى المعنوى وفى دخله فى نفسه . ولم تتحقق لأن الروم أحلام بعض الفلاسفة الوردية فلا يوتوبيا صارت ولا صار العدل والقسطنطين ولا الحق ولا عم الخير ولا ساد الجمال : بل هى أنهار من الدم الثمانى وملايين العيون الزائفة والوجوه الكالحة والبطون الخاوية والأمراض المستشرية وسط الانقراض - ويعيش البعض فى رغد ومحبوبة يمحرون راضين فى سعادة أحلمها محتوم ، وباليتم يعلمون . . . فقد تبخرت أخوة الإنسان الذى نسي فى زحمة الدرة واللايكترون والليزر شريعة الله . وتصور الإنسان أنه بما اخترعه : قد ارتفع عن مستوى كونه إنساناً . يرى الكاتب أن العكس صحيح وأن ذلك الإنسان ضائع فى آفاق الأسمى بعد أن أفقد طوعاً طيعية وليست زائفة . وحضارة اليوم تحمل بلور هلاك الإنسان بما تروجه من سموم يتعاطاها مغلفة ومعلبة فى أشكال جميلة تفرى بأن يفسد الإنسان صحته الجسمية والعقلية بنفسه ، وهى أيضاً بما تتيحهم من راحة للإنسان مغرية له بأن يتعد عن القيمة الأصلية التى بنت الحضارة ، وهى قيمة العمل الشاق الخاد ، وتلمق إلى قيم مفسدة مثل الترف واللهو والفراغ . إن الإغراق فى تحقيق المنجزات المادية قد يقطع بين الانمان وبين قيم عاطفية وروحية كانت سبباً فى

استمرارية الجنس البشرى في مسيرته المتقدمة حتى الآن ، وقد يحمله ينظر
هازئاً إلى كنوز الحكمة التي تراكت عبر المسيرة على أساس أن ما أبدع
الإنسان من فن وأدب ومعرفة لا يؤدي إلى نتائج عملية مباشرة .

وهكذا فإن عوامل الدمار في المستقبل قائمة جنباً إلى جنب مع عوامل
الازدهار . والتنبه إلى كلا المجموعتين من العوامل يدعونا إلى دراسة تاريخ
التربية بروية مستقبلية ، لتبصر قيم نجحت وفيه اخفقت ، وما العوامل التي
أدت إلى نجاحها أو إخفاقها ، وهل استطاع القائمون عليها التكهّن بالمستقبل
والتربية من أجله ، أم وقع لهم المستقبل وكأنه كان شيئاً مجهولاً تماماً وخط
فجائياً

التاريخ والمستقبل :

ولقد يقال إن الشعوب النامية مشلودة دائماً إلى الوراء تنظر إلى حاضرها
ومستقبلها بعين الماضي ، متصورة أن العصور (الذهبية) قد حدثت وانتهت ،
ومهمة التربية فيها العودة إلى مثل تلك العصور (الذهبية) . وهي لا ترى
تعميداً للتاريخ ودفعه إلى أمام ، أو تصور إمكانات المستقبل الذي يمكن أن
يضمّد العصور (الذهبية) الغابرة . وإن كان في هذا القول شيء من الصواب
إلا أن ذلك لا يعنى إهمال الماضي ، لأن الشعوب التي لا ماضى لها لا هوية
لها . ولكن من الضروري توظيف هذا الحل التاريخي المتزايد لدى الشعوب
ذات التاريخ العريق ليكون نبراساً للمستقبل حتى لا تضل الطريق ، من منطلق
أن التطور ليس فترات أو إنتقالات ، لكنه عمل علمى مدروس مرسوم ،
أساسه المحافظة على وحدة الإنسان في بعده الماضي والحاضر والمستقبل .
ومن هنا يبرز الاهتمام بدراسة المستقبل إلى جانب التاريخ دراسة متخصصة ،
دراسة المستقبل كعلم لا كمجرد تخمينات أو تكهنات . وإذا كان الشعب
العربي يعيش حاضره وتاريخه معه بشكل هذا الحاضر إلى أبعد حد ، فإنه يجب
أن يعيش حاضره ومستقبله أيضاً معه لوجه الحاضر . والدعوة إلى علوم المستقبل
ينبغي أن يكون مجالها في منطقتنا العربية مجالاً كبيراً .

وبن المثل في ذلك فيما صدر من أعمال فكرية عن المستقبل عامة، وفي القرية بوجه خاص ، وفيما يدرس من مقررات دراسية عن المستقبل في بعض الجامعات والمدرّس في العالم المتقدم . وهناك يدرّسون طلابهم على تخيل أشكال المستقبل وحسابه في ألعاب جادة مثل ألعاب المحاكاة وتفحص الحياتي العلمي وفي دراسات ما يسمى « نظرية المعلومات » « ونظرية الاحتمالات » وغيرهما . وانشئت بعض المراكز لتخيل العلم (جامعة يافالو بالولايات المتحدة) طبقت التقنيات التي استخدمت فيها في شتى مجالات المعرفة من العلوم الطبيعية إلى العلوم الاجتماعية . وهم يعلمون الفرد كيف يمكن أن يواجه المستقبل سريع التغير باحتمالاته الطيبة والسيئة . وإن كان قد كتب علينا الفترة من الزمن أن نحاكى العلم المتقدم فذلك دورة الحضارة . ولا ضرر ولا ضرار من تلك المحاكاة إن لم تكن عياء سطحية . لنا أن نأخذ منهم تقنياتهم في التفكير في المستقبل ، لكن مستقبلنا نحن بتاريخنا نحن : بتفائلنا أو تشاؤمنا نحن ، لأن علوم المستقبل مثلها مثل العلوم الاجتماعية الأخرى ، إن كانت تستخدم فيها تقنيات مقننة مضبوطة ، إلا أن أساسها فيه الكثير من ذاتية الباحثين وقدرتهم على التحليل والتركيب والنظرة المثقفة الشاملة الوافية . والارتباط بالقيم الثقافية الأصيلة . ذلك ليكون التاريخ موصولا بالحاضر والمستقبل مما يعطى الإنسان إحساساً بالاستقرار في خضم الأمواج العاتقة التي تتقاذف حضارة الإنسان .

ولعل في هذا الكتاب دروساً من التاريخ تجعلنا أكثر بصراً بالمستقبل ، وتربية المستقبل . وتجعل القصة موصولة بأبطالها البشر وما فهم من نزعات خيرة وأخرى شريرة والأرض التي يعيشون عليها تسقى أحيانا بعرقهم وأحيانا بدمائهم وأحيانا بماء من السماء ينبت زرعاً يؤتى أكله بلذن الله ... والناس يوللون ويحيون ثم يموتون ... والشمس دائماً تشرق وتغرب كل يوم على كوكب الأرض وأين هو في الكون الهائل ؟...

الفصل الأول

الإنسان والتاريخ

رحلة طويلة شاقة في مسالك وعرة ودروب متعددة ... رحلة بدأت مع بداية الإنسان على الأرض وما زالت تكتب فصولها وحوادثها .

إنها قصة الإنسان على هذه الأرض في محاولاته المتعددة المستمرة لأن يهيئ لنفسه حياة أسعد وأكثر أمناً . وتشعبت محاولاته بألوان من الكفاح تعددت أسلحته ، ولكننا في هذا الكتاب سنستبعد كل هذه الأسلحة إلا سلاحاً واحداً .

بسلاح التربية يحاول الإنسان منذ أقدم العصور أن يمكن نفسه على الأرض ، وأن يمضي سنى حياته في أمن وسعادة . ولكن نظرة فرد ما قد تختلف من نظرة فرد آخر في معنى السعادة والأمن وفي وسائل تحقيقهما . من الإنسان من يلجأ إلى الفكر الرشيد والحكمة والتعقل ليحقق ما تصبو إليه نفسه ، مستغلاً إمكاناته وقدراته ، فإذا عجز عن تحقيق كل ما يطمح إليه اقتنع بما حصل عليه .

ومن الناس من يحقق أطماعه ومآله بحد السيوف والقوة ، ومنهم من يلجأ إلى الخديعة أو إلى النفاق والرياء ليحقق حاجة في نفسه . ومن الناس الضعيف المستلذل ومنهم الشديد المزجر ، ومنهم الوديع اللطيف ومنهم الشرس العنيف . وكل هؤلاء وأولئك بشر ، تلعب الصفات الإنسانية أدواراً متباينة عند كل .

وقد عرفنا بكل هذه الأنواع مما قرأناه في سير الأقدمين وقبض المحدثين وعرفناهم من لقاءاتنا معهم كل يوم ، في العمل ، في الطريق ، في المقهى .. في قاعة الفؤاد ، ونجى بين جدران البيت :

(م. ١) - تطور الفكر)

ولعلنا نتساءل : هل أنت محصلة لعوامل وراثية جسمية فحسب ؟ أم أن هناك عوامل معنوية يرثها الطفل المولود من أجداده عبر القرون ؟

إن الصينى والإنجليزى والسويلى والمصرى والكينى ... كلهم من عائلة واحدة ، هى أسرة الإنسان . وقد يختلف لون البشرة وشكل العين ولون الشعر . كما تختلف العادات والقيم . وإذا كانت الدراسات على الصفات الجسمية قد قطعت شوطاً طويلاً ، فإن الباحث عن الصفات الثقافية يحاول ألا تظل متخلفة .. فى عالم ما كان فى يوم من الأيام أشد قرباً منه الآن .

لهذا فأرجو أن أقدم بعض المعلومات عن الحضارة وعن الثقافة ، حيث أن هذا الكتاب يتناول قصة الفكر التربوى ، الفكر الذى تمخض عن محاولات بشرية فى مجتمعات صغيرة وكبيرة ، قديمة وحديثة . مجتمعات ليست متشابهة ، وإن كانت هناك صفات عامة مشتركة بينها .

المقدمة والثقافة

أنتج تطور البشرية عبر القرون حضارات وثقافات عديدة . ولعل الحكم على هذه الحضارات والثقافات يتحدد بمعايير نسيب . والمقصود بكلمة نسيب هنا أن هذين المعيارين انبثقا من التفضيلات القيمة البشرية . واحد من المعيارين هو اتساع وعمق المحتوى الكثيف لهذه الثقافات الذى استمر مئات السنين فاعلاً ومؤثراً . ويضم هذا المحتوى الفنون والفلسفات والعقائد والعلوم والأخلاق والعادات وغيرها من مكونات الثقافة .

أما المعيار الآخر فهو مدى وعمق الإسهام الذى تقدمه مكونات الثقافة فى حياة الأفراد الذين ينمون فى ظلها .

ويمكن أن ننظر إلى التربية - بمعناها الواسع - لا على أنها مجرد ذلك (الفن) الذى يوقظ ويؤزر ويقنع هذه المكونات عند كل فرد فى المجتمع الذى نلغله ثقافة ما حسب إمكانيات الفرد وقدراته ، ولكن ننظر إليها - أيضاً - على أنها المهارات التى تعمل على نقل ونبت ثم زرع هذه المكونات فى جوارح من يرثونها

وقد يكون هاماً في عملية النقل تلك العناصر التي أثرت بفعالية واضحة في تأكيد الحياة البشرية ، وفيما حل بها من تغييرات عميقة . أى هذه العناصر التي أثرت في استمرار حياة الإنسان على ما كانت عليه . والتي أثرت أيضاً فيما أصاب هذه الحياة من تشكل وتغير . ومعنى هذا - أيضاً - أن تاريخ البشرية هو استمرار داخلي يحدث فيه أن فرداً أو جماعة أو مجتمعاً يستخدم ثم ينقل جانباً أو جزءاً من محتوى الثقافة إلى جيل لاحق .

هذا ما نعتبه عندما نقول إن الحاضر في نظرتنا إلى المستقبل يمسك بالماضي . فالحاضر متأثر بالماضي وموثر في المستقبل .

ولكى نفهم الحاضر ونقيمه لابد من معرفة الماضي .

وللثريية اليوم أصولها الماضية وتطلعاتها المستقبلية ، وتؤسس الأنظمة التربوية والنظريات التي تمدها وتوجهها على الحضارات والثقافات .

وعليتنا أن نفرق بين الحضارة وبين الثقافة في علاقتهما بالثريية . فالحضارة تحدد مدى واتساع النظام التعليمي . أما الثقافة فهي تمد هذا النظام بمحتوياته الأساسية . فثلاً تحدد الحضارة من يجب أن يتعلم ؟ ولأى مدة ؟ ومن يقوم على تعليمهم ؟ ولأى الأهداف ؟ وهذه كلها تحدها القوانين المدنية والنظام الاجتماعي .

وتحدد الحضارة أيضاً كون هذا التعليم إجبارياً أو إختيارياً ، عاماً أو خاصاً ، وكونه في المرحلة الأولى مشتركاً ، أو تكون هناك مدارس للبنين ، وأخرى خاصة للبنات ، ثم طول اليوم المدرسي والعلم الدراسي .. الخ ، وكل هذه تحدها قوانين . وهذه القوانين تحدد علاقة الفرد بالمجتمع .

أما الثقافة فإن دورها مرتبط بتحديد المعارف والمهارات والفنون والقيم ، والاتساع والعمق في المحتوى الذي يأخذه الإنسان الفرد لتوجيهه الروحي والعقلي .

تحددنا الحضارة إذن بالوسائل الخارجية وللمادية للثريية ، أما الثقافة فتحدد العناصر الداخلية للثريية . تتمدنا الحضارة بالشكل ، والثقافة تمدنا بالمعنى .

وعلى هذا فعندما نتكلم عن شخص مثقف ، أو شعب مثقف ، فإنا نشير إلى المحصلة النهائية لتأثير ثقافة ما على حياة فرد أو حياة شعب بأكمله . وليس معنى هذا أن فرداً ما لا يصبح مثقفاً إلا إذا هضم كل مكونات الثقافة التي يحيا فيها . فالواقع يقول العكس ، إذا أن تربية الفرد تحددها ما تحببه غيره أو ما تحببها هو جزءاً منها (من جوانب الثقافة العلمية والفنية والدينية والحلقية والفلسفية والاقتصادية والتكنولوجية) .

التأكيد هنا حول ما تحببه الغير وما تحببه الفرد . فقد علت صيحات بعض المربين وفلاسفة التربية مطالبين بالمزيد من حق الفرد في تحبب ما يدرسه . ولكن تصميم فلاسفة آخرين يصير على حرمان الفرد هذا الحق . ورأيهم أن الفرد واحد في جماعة تبين عليها اعتبارات تتلشى أمامها اهتمامات فرد ما . وسجل تاريخ الفكر التربوي زائراً بمواقف غزيرة في هذه الحرب المستمرة . وإذا حق لي أن أدعو القارئ إلى وقفة يسيرة ليفكر في هذه المسألة فإني أرجوه ألا يطيل الوقوف ، ففي صفحات الكتاب القادمة من المادة ما قد يعطيه وقوداً للتفكير ، وزاداً للتأمل ، ومادة يرتكر عليها .. بل إن هذا ما يأمل فيه كاتب هذا الكتاب .

وقد تشفى القلة عجالة خاطفة قوامها أمثلة مأخوذة من سجل التاريخ : اهتمت اسبرطة مثلاً - وهي مدينة إغريقية كان لها شأن عظيم في الماضي بالهيد - بتأكيد فضائل ضبط النفس والطاعة والتضحية والتحمل والشجاعة .. وكل هذا مغلف في رداء عسكري صارم أراد به ساستها وفرضوه على مواطني اسبرطة . في حين أننا نجد في مجتمع آخر تنحسر النزعة العسكرية وتخل المحال للعناصر الحلقية والدينية والفنية كما كان الحال في بلاد الفرس القديمة . وفي غيرها من بعض المجتمعات الآسيوية نجد أن الصين القديمة سلطت الأصواء على المحتوى الإنساني في الثقافة ، كما أن الهند (البرهمانية) مجدت القيم الدينية والفلسفية . وفي مصر القرونوية صار الاهتمام إلى القيم الدينية والمهنية ، كما كان الاهتمام في أوروبا في العصور الوسطى موجهاً إلى القيم الاقتصادية والدينية

ثم أعلنت النازية في ألمانيا من شأن القيم العسكرية والسياسية .. وفي الولايات المتحدة الأمريكية اليوم تمجيد القيم المادية والعملية .

الثقافة

يلعب مفهوم الثقافة اليوم دوراً حيوياً كركيزة للعلوم الاجتماعية . فعلى هذا المفهوم تبنى معلومات هامة عن الصفات العامة التي يشترك فيها الإنسان في مشارق الأرض ومغاربها . وقد بدأت الأبحاث عن الثقافات منذ حوالي مائة عام . بدأت في حماس مؤيد بالتجاهات العلمية ، ومتوغل في الغابات والصحارى والأزقة والشوارع . حماس لم توقفه حدود طبيعية أو سياسية .

ولقد التقط رواد القضاة من سفنهم آلاف الصور للأرض ، وقد تجمع صورة واحدة خمس أو ست دول ، فقد نظر الإنسان أخاه الإنسان من عل ، ولعل ركاب هذه السفن تساموا حينئذ : فم هذه الحروب وهذه الاشتباكات وقد التفتلتم علسة في صورة واحدة ؟ التقطت الكوخ والقصر والنهر والصحراء والغابة .

ونرى مدناً شاهقة بناها أفراد من أسرة البشرية . ثم نرى قرية صغيرة بيوتها من طين وشوارعها متربة ... وجاموسة عند فلاح أغلى من ابنه . وأقدام تدب حافية على أرض وعرة ، وسيارة لا يحس من فيها بحرارة الجير وهي تسابق الريح تنقله في رغبة إلى حيث يشاء .

ونرى أفراداً من أسرة البشرية ارتبطت حياتهم بالكهرباء ، وبمواعيد لظهور الطعام ، تدققة ، وسائل تسلية ... الخ ، وترى أفراداً لا يعرفون عن الكهرباء شيئاً ، وهؤلاء وأولئك يعيشون وتعمل أجهزتهم الجسمية ، ثم يموتون .. ولدوا ثم انتهوا . وكان لا بد من ذكر وأنثى وأشهر ينضج فيها الجنين في أحشاء الأنثى بطريقة لم يختلف فيها البشر ثم يمجي المخاض . ونفس الصحية من الوليد . أي وليد .. ثم تبدأ الاختلافات والتأثيرات البيئية ، من تقدم وتخلف ، وغنى وقبر ، حجير وخير وعشر ، ثم تأتي اللحظة للرؤية عندما تغادر الروح

بجسد : ويتحول الكائن الحى إلى جماد ، ومرة أخرى تعود المساواة الكاملة
بصير الأجسام إلى غادرتها الأرواح واحد ...
وبهنا هنا ما يحدث بين الميلاد والوفاة ، وقد نستطيع أن نقرر لأول وهلة
أن الإنسان يتشكل بالثقافة ، وفي رأى أن هذا التشكيل يتحدى مستوى
الشعور والوعى .

ومن المعروف أن أفكار الفرد ولغته وعضلاته التى تستخدم الأدوات
والآلات وذوقه وقيمه قد تمت فى إطار من الأنماط الخاصة . وفى النمو معنى
التدريج الذى يبدأ من طفولة الفرد متقدماً معه إلى غلومته ومرأته ورشده .
والفرد ينمو فى ثقافة ، ولولا وجود هذه الثقافة التى تحفظ مكاسب الماضى
وتعصر فى بوتقتها الأجيال الجديدة والمتعاقبة لما اختلف « الإنسان العاقل » عن
أنسرد إلا فى انتصاب القامة والتفوق فى الذكاء ... كما يقول لنتون Linton .

وفى الحديث عن أثر الثقافة يتكلم علماء الاجتماع والأجناس ، منهم من
ابتكر تعبير « كمة العادة » وتعبير « القولكلور » وتعبير « طريق الجماعات »
وتعنى ما بين الجماعات من اختلافات فى العادات والقيم . وقد يكون من
المعلومات التى تسرك وتصلحك أن تعرف أن قبيلة ما تحرم لبس « شىء » أعلى
من وسط الجسم ويجب أن يظل القسم العلوى من الجسم عارياً تماماً ... ونفس
القبيلة اعتادت أن تقيم احتفالاً لتقتل فيه المرضى من المسنين .

إذا صجبت لهذه المعلومات فتق أن أفراد هذه القبيلة لن يقبلوا موقفاً نحن
من الملابس والعناية بالمرضى المسنين . بل إن بعض عاداتنا وتقاليدينا التى
تضفى علينا دفئاً وأماناً سيضحك منها شعب أوربي ، بل إننا نستنكر أن تمنح
ملكة بريطانيا الأوسمة الكبرى لجماعة « الخنافس » وتستنكر تقاليدنا الصداقات
بين الشبان والشابات مما هو أمر عادى ومقبول فى مجتمع غربي .

الاختلافات كثيرة إذن ، ولكن كل جماعة تستشعر الأمن فى إطار
قيمتها وتقاليدها ... ولتنعم كل جماعة بما عندها ، ولكن على عقولنا الراشدة
أن تترك هذه الاختلافات لتسير أغوار الصفات المتشابهات . فهناك الحاجات

العاملة التي تحرك السلوك البشرى .. في أى مكان كان البشر ، وهذه يطلق عليها « العموميات » لأنها تهمن على « الإنسان العاقل » في أعماق الأدغال ، أو في قاعة مكيفة الهواء بفتلق حديث .

وعندما نتبع قصة الرية وننتحدث عن التطور الفكرى الربوى قمين بنا أن نضع هذه العموميات نبراساً يهتدى الطريق لنا ، ولعل من الخير أن نحاول دارس الفكر الربوى أن يكون واسع الصدر في ثقيله لمادات غيره ، مهما اختلفت وتنوعت ، وألا نحاول أن نخضعها لأحكامه القبيحة ، بمعنى ألا يصغها بالسوء أو الحسن طبقاً لما اعتاده هو . إن بعض الجماعات تنتظر إلى المصابين بالصرع على أنهم مفوضون من قبل قوى عليا ، ولذلك فهم يحل كل احترام وتقدير ، بل أن بعض نزلاء للمستشفيات والمستشفيات العقلية قد ينالون كل تيجيل في قبائل تنتظر إلى تصرفاتهم على أنها إشارات من قوى خارقة .

خير إذن في أن تدرس تصرف جماعة في إطارها هي ، فإ تنيهوما ترى إليه ، فإذا سمحت من رجل يطيب ويحضر ويكمل في وقت النبي عليه السلام ، فلا تحكم عليه بما يبرك الحالية ، حتى ذلك الوقت كان هذا أمراً مقبولا متعلقاً عليه .

وقد حجاب علماء الإجتماع أفضاً واسعة وعبروا البحر والمحيطات . وجمعوا معلومات غزيرة مكنتهم من استخراج العموميات بعد غربة ما تجمع لديهم . والعموميات بهذا المعنى هي العوامل المشتركة التي تطينا المعلومات الحيوية عن البشرية . وكما تناسى رجال السياسة هذه العوامل بل وتجاهلوا وجعلوا جماعة تستعد أخرى . وجماعة تتختم بالعلماء وأخرى تموت جوعاً .

ولعل من أوائل هذه العموميات نزع الناس إلى تكوين جماعات وقبائل ومجتمعات ، ثم يكونون لأنفسهم لمادات وطرائق الحياة ومعتقدات حتى يقيموا صرح نظامهم الاجتماعى .

ويعرف المجتمع بأنه جماعة من الأفراد تعلموا أن يعملوا سوياً . والمجتمع بهذا المعنى ليس مجرد تجمع أفراد ، ولكن لابد من وجود مجموعة من ألوان الولاء والمواطف التي تدفع فرداً إلى التضحية في سبيل الصالح العام . على أن هذه الصور من الولاء والمواطف وغيرها من العناصر التي يشترك فيها أفراد المجتمع هي في الواقع جزء من الثقافة . وهذا يعني أن ثقافة مجتمع تختلف عن ثقافة مجتمع آخر .

وتعرف الثقافة (١) بأنها نسج الأفكار والمثل العليا والمعتقدات والمهارات والأدوات والتأج الفني وطرق التفكير والعادات والمؤسسات التي يعيش فيها الفرد . بهذا المعنى فإن ثقافة مجتمع تشمل على الطرق التي يتكسب بها الأفراد ، الرياضة التي يمارسونها ، القصص التي يحكونها ، الأبطال الذين ينالون تقديرهم ، الموسيقى التي يعزفونها وتشجيعهم ، الطرق التي يربون بها أطفالهم ، تنظيبتهم الأسرية ، طرق مواصلتهم واتصالهم ... وغيرها وغيرها ، وكلها مما صنته الناس في بيئاتهم .

وإذا كانت الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ، فإنها تختلف أيضاً في المجتمع الواحد ، تختلف من عصر إلى عصر ، وما سلوك الفرد إلا انعكاس لثقافة التي يعيش فيها . فلو نقلت طفلاً مصرياً وعاش طفولته إلى رشده في اليابان لتصرف وتكلم يابانياً بوجه مصري وملامح جسمية مصرية . ولو - بوميلة ما - بعث أحد أجدادك من موته منذ ثلاثة أو أربعة قرون ، وأصبح حياً اليوم لوجد أنه في ثقافة غريبة تماماً عنه مع أنه بوجهه وملامحه مصري صميم .

ويقول وليم جيمس James إن الفرد في المجتمع يتدفع لأداء واجبه وهو مؤمن بأن غيره من أفراد المجتمع مندفعون هم أيضاً لأداء واجبهم . فنظام الحكومات والمؤسسات التجارية وهيئة التدريس في المعاهد العلمية

(١) Smith, Stanley, and Shores : Fundamentals of Curriculum Development, p. 5.

وتتفرق الرياضية وغيرها ، كلها تعمل على أساس أن لكل فرد عملاً وواجباً يتحتم عليه عمله ، وإلا لما استكمل العمل .

العمل المشترك سمة أساسية في المجتمع ، أى مجتمع ، المجتمع الصينى منذ ثلاثة آلاف سنة والمجتمع الروسى اليوم ، المجتمع فى غابة استوائية ، والمجتمع الذى يجلس أفراداه حول أجهزة التلفزيون . وبدون هذا التعاضد يتفكك المجتمع وتسقط الحضارة ، لأن ما يعمل على تماسكها قد تلاشى .

وقد اختلفت النظرة للفرد وعمله اليوم عما كانت عليه منذ مئات السنين ، وقد أصبح المجتمع - لا الفرد - هو الوحدة الأولى فى الصراع من أجل الوجود . وقد حدث هنا عندما انتقل التأكيد فى مفهوم الثقافة من الفرد وتمركز حول الجماعة ، ومضى الوقت الذى ركز فيه فلاسفة الغرب وعلماء الدين والمربون ورجال الأعمال ، ركزوا اهتمامهم على الفرد ملقبن عليه بمسئولية خطاياهم وآلامه وانتصاراته وهزائمه .

وجد علماء الأجتناس والاجتماع اليوم أن الفرد ليس هو المسئول عن هذه المسئوليات وأنه لا يمكن فهمه فى مثل هذا الإطار لأنه حصيلة للثقافة التى يعيش فيها ، هو جزء نام فى جماعته ، وكجزء من هذه الجماعة يجب أن نفهم هذا الفرد ، أن نفهمه فى إطاره الاجتماعى (١) . ويقول لينتون إن فهم الدور المزدوج للفرد ، كفرد وكوحدة فى مجتمع ، سوف يعطينا مفتاح الحل لمشاكل السلوك البشرى .

وقد استطاع علماء الاجتماع أن يأخذوا بيد دراسة الإنسان بعيداً عن طريق مغلق عندما بدأوا يتحسسون العلاقات بين الفرد وثقافته . وبهذا الانجلاء أمكنهم ، إلى حد ، أن يتلمسوا المواضيع الحقيقية للمشكلات ، وأن يسألوا الأسئلة الصحيحة ، وأن يلقوا أعضاء حول الإنسان كحيوان اجتماعى منذ أن ترك تسلق الأشجار ... والإنسان هو هو سواء فى الغابة أو على شاطئ بحر أو فى واحة تحوطها الرمال ، أو فى مدينة تملأ مبانيها مناطحة السحاب .

على هذا الأساس العريض تبدأ دراسة الإنسان وتفكيره التربوي في إطار من ثقافته . وفي دراسة تفكيره التربوي سوف نتذكر دائماً أن وراء كل فرد جماعة وأن تعاون هذه الجماعة مؤثر على تعلمها ورفقها ، وأن الفرد بمفرده عاجز . حقاً إن الصغار من الحيوانات أسرعان ما تنفصل عن الأم وتستقل وتسمى ، أما الطفل البشري دون جماعة خلقه فاما إنه سيموت جوعاً ، أو إذا منحه الطبيعة غذاء فسوف يتمو على صورة من البلاءة ليس بينه وبين الإنسان النأى في مجمع إلا الصفات الجسمية . ويستطيع الإنسان المتحضر أن يعمل الكثير مما لا يستطيعه الممجى المتوحش ، لأن الأول قد واثته فرصة تعلم (أشياء) أكثر ، ولأن ثقافته أوسع وأغزر . ولا يمنع هذا من القول إن الطبيعة النظرية للإنسان الممجى وقدراته التي ولد مزوداً بها عظيمة .

الثقافة والتأثير

يعطينا هذا المفهوم عن الثقافة نظرة جديدة في التاريخ وفي أنفسنا .. فالثقافة نتاج عملية تغير تدريجي ، ومع ارتفاع الستار عن مسرحية المدنية وهبوطها فإن هذا لا يجب أن يقتنا بأن من الثقافات ما قد سقط وتلاشى . فثقافة المصريين القدماء لم تتدنر ولم تطمس من الوجود وإنما طرأت عليها تغيرات ، وكذلك الحال مع ثقافات في أقصى الشرق وفي الغرب وغير المحيطات .

ويولد الأفراد ويموتون ، ويتحول نمط الثقافة تحت ضغط الأحوال الجوية والاخترعات الحديثة والاحتياجات الداخلية ، وقد تتحرك الجماعات نازكة مكانها مهاجرة عبر الجبال أو عابرة للمضايق . وتغير الجماعة طبيعة الأرض التي تعيش عليها ، وقد يكون الجو أكثر برودة أو أدفاً ، ومع ذلك فالأطفال الصغار يتألون الحماية والرعاية والحب ، ويتعلمون من الكبار أو يظلمهم الكبار عن عمد . ثم إذا دعا داع الصف الجماعة وتكاثفت لتدفع عنها عدواً يهددها . حدث هذا منذ آلاف من السنين . ويحدث اليوم . وعلى الجماعة أن تبقى لتصارع الموت والفر من .

ولعل مفهومنا عن الثقافة هو الذى يعطينا الحقيقة عن البشر . هذه الحقيقة التى غفلنا التاريخ منذ أيام هيرودوت إلى يومنا هذا ، فلم يركز التاريخ أشعته على الحقيقة وإنما ركزها على الأفراد .. على الملوك والباطرة والقواد العسكريين ورجال الأديان وغيرهم ... على العظماء من الرجال الذين يرتفعون فوق مستوى الجماعة بعقريتهم وقلراتهم أو لأسباب أخرى ... وكثير من هؤلاء الرجال أعمالوا السياط فى أفراد الجماعة عندما دانت لهم القوة . ولم يصنع الباقائد الوقت وإنما ما حدث هو العكس تماماً .

التاريخ إذن بقياصرته وأباطرته أصبح بملا لغير العاديين والباطرة وثبات البعض ممن اختلت وظائف بعض غدهم فأثرت على اتجاهاتهم ومسالكهم . وبهذا يضع التاريخ الهرم الاجتماعى مقلوباً ، قمته إلى أسفل . ولعل مفهومنا عن الثقافة يعيد للهرم وضعه الصحيح ، وإذا كان للملوك والحكام وحمة السيوف اللمع من رجال الحرب مواقفهم الحاسمة الحازمة ، فإن قصة التاريخ الحقيقية تعنى المجتمع الذى حوى أطفاله ونظم موارده الفدائية عبر العصور .

وبهم مفهوم الثقافة بالإصلاح الاجتماعى والاقتصادى . فلا خير فى مجتمع يتقدم صناعياً بصورة ملهلة وتبقى نظمه الاجتماعية فى عطن القديم وتخلقه . لا خير فى مجتمع ترتفع مداخن مصانعه وينتشر فى سمائه دخان أسود يشهد أن عضلات تلمع أمام الأفران الكبيرة وصلباً ينصهر بكتبات هائلة ، ومع ذلك فما زالت الأفكار والمبادئ والمفاهيم والمعايير تنطى فى تخلف عميق . على هذه الفعجوة أن تزول ، فليس البشر مجرد آلات صماء ولكنهم عقول تفكر ، تفكر مسترشدة بقيادة رشيدة تعمل للصالح العام .

وإذا كانت ثقافة أى مجتمع تشمل قيا تشتمل عليه إلتجاه الفنى والمادى . فهى أيضاً تهتم بما يفكر فيه ناس هذا المجتمع ، وما يأملون فيه وما مرت بهم من آلام . ولم يهتم التاريخ اهتماماً يذكر بالشعب والقوى العاملة . وجاء مفهوم الثقافة ليملا هذه الفعجوة . ولهذا فقد اندفع رجال الإعلام بوسائلهم الجبارة المؤيدة بالأجهزة والأدوات محاولين أن يكشطوا الطبقة العليا التى تغطي أفكار

الناس ، وظنوا أن عموها سهل ، وأنه بمجرد زولها يصبح لهم السلطان على الأفكار فيفتشوا عليها ما شاموا وكيفما شاموا . وأعتقد أن هذا مستحيل . فكل كائن بشرى يولد في عالم قد حدد قبل أن يولد ، وقد حددته أنماط ثقافية موجودة فعلا .

ليس من السهل إذن أن تنقل جماعة من نمط ثقافي إلى آخر مهما استخدمت من وسائل إعلامية ، كما أنه ليس من المعقول أن يستطيع إنسان الطيران بهز ذراعية بشدة وقوة واستمرار . يريد الإنسان أن يفتح ، على هدى من التجارب والمحاولات . ويريد الإنسان أن يؤمن داخلياً حتى يبدأ عملية التغيير .. وبناء العقول أصعب من بناء المصانع .

ولم يتم التاريخ بما كان يحس به الناس ، وبما كانوا يفكرون فيه ومثلهم العليا .. فقد كان معظم الخلق على أديان ملوكهم ، وكان عمل الجماعات الأساسية استمرار بقائهم ووجودهم فيحشوا عن الغذاء والكساء والمأوى وحماية الصغار . والسؤال أين نجد محلاً لأفكار الناس ومثلهم بعيداً عن للضغوط العسكرية والسياسية ؟

يلوح لي أن عمل الفكر التربوي قادر - إلى حد - على إلقاء بعض الضوء على هذه الأفكار ، فالفكر التربوي في زمن ما ومكان ما قد عبر عن نفسه في تعاليم وكتابات ولدتها عقول اتمت بالرزانة والحكمة في إطار من للتأمل التظليل ابتغاء وجه الحق والعدل والجمال . عقول ستحررة من ضغوط سياسية وعسكرية أثرت غير الجماعة ممثلة في خير أفرادها .

ولكن المجتمع في تطوره والبشرية في نموها حتمت اتجاهات أخرى . وهنا بدأ الصراع . فقد عايناً أن الممكن أن تحيط مدينة أو دولة نفسها بسور عظيم وتكفي نفسها . ولكن الناس يترابون والمخترعات والاكتشافات تتقدم والمجلة التي كانت تحمل عربة يحرها إنسان أو حيوان أصبحت اليوم تحمل طائرة تفوق سرعتها سرعة الصوت . وكان على الأسوار العظمية أن تتحطم ، وما عادت المحيطات تفصل الشعب وتحميها . ولم يعد في وسع الفكر التربوي

إلا أن يوسع أفق تفكيره عبر الحدود إلى أطراف الدنيا لبضع و اعتباره ألواناً من التعاون الثقافي والاقتصادى والعسكرى والعلمى ، وألواناً من التدييدات نغم عليه فى إلحاح أن يتنبه لها . وإذا كان الفكر التربوى قد تأثر منذ فجر حياة الإنسان على الأرض بالعوامل الاقتصادية والدينية فى المحيط الضيق الذى يجمع جماعة من الناس ، فهو اليوم أشد احتياجاً إلى التأثير بالعوامل الاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية التى تلعب دوراً هاماً فى الصدارة .

ويهم الفكر التربوى بما يطلق عليه اسم « سنوات التكوين » وهى تلك الفترة التى تتشكل فيها (شخصية الفرد) . وفى رأى البعض أنه لو عهد بالأطفال فى السنوات الست الأولى من أعمارهم للمؤسسات الدينية التى تشبعهم قيماً روحية لضمن المجتمع أفراداً صالحين قادرين على التعاون والتقدم فى ظل هذه القيم الروحية التى تؤكد إنسانية البشر . ولا يكاد يختلف العلماء المهتمون بالتربية فى أهمية السنوات الست الأولى من حياة الفرد حيث يكون أكثر قابلية واستعداداً لما يوجه نحوه (١) .

ويقول علماء الأجناس إن لأطفال أى شعب أو جنس نفس الأجهزة الجسمية . ولكن منذ أن يولد الطفل يتعرض لخبرات تساعد على تشكيله فى الثقافة التى يجد نفسه فى . فطائل الثالثة أو الرابعة قد تعلم مئات العادات وآلاف الكلمات وأساسيات اللغة التى تتكلمها ثقافته . كما أنه يتلقى آلاف الانطباعات التى لن يتذكرها شعورياً فى نضجه ورشده ، ولكنها سوف تطبعه بطابع معين ، كأن يكون يابانياً أو هندياً أو مصرياً أو فرنسياً ...

أما علماء الاجتماع فهم يؤكدون الجوانب التربوية التى تترك بصماتها عند الفرد ، كما يؤكدون أهمية المؤسسات التربوية الخلفية التى تؤثر على تشكيل الفرد وتكوين شخصيته .

(١) بل إن بعض العلماء يرون أن التقدرات الأكبر من التقدرات العقلية (يتكون) فى السنوات الأولى من حياة الفرد ويؤكدون الأصواء على أن هذه المخرجات البيئية .

وهناك أيضاً فئة علماء النفس الذين يعملون في ميدان التربية وهؤلاء يحرصون على إبراز أهمية النشأة في بواكير الطفولة . وهم يدرسون استجابات الأطفال ونموهم مستخدمين في ذلك أجهزة معملية وآلات تسجيل أصوات وإحصاءات ورسوم بيانية ومعاملات ارتباط ومقاييس متنوعة ، وعقول إلكترونية و .. الخ كما يتجه بعض علماء النفس التربوي إلى محاولة تحليل تفصيلات العمليات الحسية التي يصبح الفرد بها حاملاً للثقافة . ويلجأ علماء النفس إلى مساعدة علماء الأجناس للكشف عن الشخصية التي تخرج من ثقافة ما .

وهناك إلى جانب هؤلاء وأولئك جماعة الطب النفسي الذين يؤمنون أهمية المؤثرات الانفعالية على الأطفال ، ويقولون إن الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الأطفال قد تشكل خلق الفرد بصورة لا يمكن نقضها . ويرتبط عمل الطب النفسي بعمل علماء الأجناس وعلماء النفس ، ولكن له صفة طبية جسمية ، ويلوح أن العادات الانفعالية ترتبط في مراحل تكوينها بالعادات الجسمية . ومع ذلك فالظاهر أن علماء الطب النفسي قد توصلوا إلى حقائق ونتائج عن تفسير الدوافع والأسباب التي تؤثر في سلوك الفرد أكثر مما توصل إليه غيرهم من العلماء المعنيين .

ويتفق العلماء في تخصصاتهم الأربعة السابقة ، على أهمية توفر الأمن والعطف بالنسبة للطفل في سنه المبكرة ، ويقولون إن فقدان الأمن والعطف في الطفولة سوف يؤدي إلى نتائج وخيمة نرى أمثلة منها في المصححات العقلية أو التصرفات الانحرافية لأفراد يعيشون بيننا .

لم يعد المفكر التربوي اليوم قادراً على الإسهام والعمل السليم بدون الرجوع إلى غيره من العلماء المعنيين بالأمور الاجتماعية والنفسية والطبية . ولعل المفهوم الجديد للثقافة وما تشتمل عليه يتيح لنا الفرصة لأن نبرز في تفكيرنا في الأمور التربوية عوامل قد يكون أجدادنا قد أغفلوا جوانب منها . وجدير بنا ألا ننظر إلى الفرد بعيداً عن مجتمعه ، وألا نتجاهل الفرد تماماً مركزين على

المجتمع . هل في الإمكان أن نلخص الفرد في مجتمعه ، وأن نلون تفكيرنا التربوي بهذا الاتجاه ؟

« إن الطبيعة البشرية ليست هي ما ولد به الإنسان ولكن ما يصوره بتأثير العوامل المنظمة في بيئته الاجتماعية (١) » فيتأثر الفرد بالعوامل والمؤثرات التي يتعرض لها في هذه البيئة ، إلى جانب الغذاء - الحب ، أن يحب غيره وأن يكون هو نفسه محل حب من الآخرين . وقد ساد اعتقاد خاطيء لمدة طويلة أن الإنسان يولد أنانياً وعدوانياً ، وأن عليه أن ينال من (التربية) ما يضع حداً لأنانيته وعدوانه . وقد أثرت هذه الفكرة على اتجاهات كبار نحو الصغار ، كما أثرت على مجريات الأمور في المجتمع .

o o o

الفصل الثاني

عن دراسة تاريخ الفكر التربوي

موضوع هذا الكتاب « تطور الفكر التربوي » ولا نستطيع أن نتصور دراسة تطويرية دون الرجوع إلى الماضي والنمو معها إلى الحاضر . على أننا نتوقع اهتماماً أساسياً بالأفكار التربوية التي نادى بها أفراد عن قصد وعدم أو جاءت في ثنايا كتاباتهم وتشريحاتهم دون أن يضعوا لها عنواناً مميزاً .

وقد تكون معالجة تطور الفكر التربوي - بأن يتحول هذا الكتاب إلى لمحول يختص كل فصل منها بدراسة حياة وآراء أحد المربين أو الفلاسفة الذين أدلوا بدلوهم في التربية ومبادئها . وقد لجأ إلى هذا السبيل روبرت يوليك في كتابه « تاريخ الفكر التربوي » . ويعترف في مقدمة كتابه (١) بأن الوقت قد حان لكتابة تاريخ الفكر التربوي لا يقتصر على المفكرين الغربيين فحسب ، وما العالم الغربي إلا جزء من مدينة البشر . ثم يضيف قائلاً إن الغرب نسي في عمرة غروره وبالرغم من دسامة تراثه الفلسفي أنه لم يكن مهتماً للديانة عالمية ، وقد ظهرت ديانات في الشرق الأوسط والأقصى متخلفة قارة آسيا دون قارات العالم مصدراً للديانات الكبرى . وأن هذه للديانات قد قدمت لتربية الإنسان أضعاف ما قدمه فلاسفة الغرب .

ثم يقدم لنا يوليك المفكرين التربويين في فصول متفرقة . فيبدأ بأفلاطون ثم أرسطو ثم بلوتارك ثم كوينتليان ثم السيد المسيح ثم ينتقل إلى الكنيسة القديمة ثم الكنيسة في العصور الوسطى ثم الحركة الإنسانية (ويتناول على الخصوص الكلاسيكيين الأوائل ولوثر وإيرازمس وطريقة الجزويت في

التي هي () ، ثم يرجع يريثك . ذلك في عرض الطريقة الحديثة في التفكير (ويتناول على الخصوص فرنسيس بيكون ، ورونيه ديكرات ثم جاليليو) . ثم يتناول يولييك في الجزء الأكبر من كتابه من يطلق عليهم « جمهرة المربين » وهم كومنيوس وجون لوك وجان جاك روسو وبنجامين فرانكلين وبستالوتري وهاربارت وفروبل وإمرسون ، ثم يحتم هذه الجمهرة بجون ديوى .

وسوف يلاحظ القارئ ، أو قد يعرف سلفاً ، أن بين هذه الأسماء الفلاسفة ورجال الدين .

ولن أتبع طريقة يولييك في تقديم تاريخ الفكر التربوي في فصول يشتمل كل فصل منها على مفكر أسمه في هذا الميدان بأراء استحققت أن تتبوأ مكانها في التاريخ . وإنما سوف تكون « الترية » محوراً وركيزة في علاقتها مع الدولة ومع الفلسفة ومع الاقتصاد .

ولكن الموضوع كما بينت مرتبط كل الارتباط بالتاريخ ، ولذلك فسوف أكرس هذا الفصل للحديث عن التاريخ ودراسته ، وكيف أن الدراسة الصحيحة للتاريخ ، كما أتصور ، أساسية في فهمنا للتطور التاريخي للفكر التربوي ، وعن التاريخ نتناقش .

ولو أن إنسان اليوم بهم أشد الاهتمام بما يشغل حياته كالمواصلات والملابس وأدوات التسلية واللهم ، فهو مع ذلك أكثر حساسية بمحادثات التاريخ وما سلف من الأخبار . وقد قدم المؤرخون في المائة سنة الأخيرة مادة تاريخية يمكن أن يعتمد عليها ، فهي قد خضعت لأساليب علمية في البحث ، بين الآثار فوق الأرض وتحتها ، وبين صفحات الكتب القديمة والبقايا التي ألفت أضواء على الماضي . واهتمام المؤرخين انحدت بالماضي يمكن أن يظهر بريقه إذا عرفنا أن مؤرخاً يونانياً قديماً هو ثاكيديديس بدأ تاريخه عن الحرب البليونيكية قائلاً إنه لم يحدث قبل عصره شيء مهم . أما مؤرخو اليوم فلهبهم كلام كثير عما حدث قبل هذه الحرب من أحداث (٢٠ - تطور الفكر)

في العالم وقتئذ ، في بلاد الإغريق وقبلها في مصر والصين .

يفخر التاريخ اليوم بأن الروح والاتجاهات العلمية قد عرفت طرائقها إليه . ولم يعد التاريخ مجرد سرد لأحداث يعتمد على الأسلوب الفني والأدبي والتفكير الفلسفي . الموضوعية يجب أن تكون رائد كاتب التاريخ . ولكن المؤرخ فنان في عرضه للتاريخ . فالمؤرخون منذ هيرودوت إلى توينبي قد اتصفوا بقدرتهم على تصوير الأحداث ... ولكن هل كانت الصور صادقة ؟ دارس التاريخ اخلص بحب في التاريخ صدقه وبعده عن اخوات المزوقة والتي لفتها المؤلف في رداء من المغريات اللغوية ؛ إنما هو يحب التاريخ منزهاً ومطهراً من الإضافات التي تهر صدقه .

عني أن المؤرخ كما يقول مولر (١) يجد نفسه متأثراً بعوامل شخصية . ويقول ليس هناك تاريخ نقي لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصانع شخص ما . وفي رأيه أن كاتب التاريخ يضع نفسه في الصورة . ثم هو يكتب بقدر ما وصل إليه من قدر من الحقائق التاريخية . وقد تعب عنه حقائق لما أهميتها القصوى . كما أنه يكتب عن بعض ما حدث لا عن كل ما حدث . وهو الذي يقدر أيها المهم والاهم وأيها الأقل أهمية .

والتعميم في التاريخ ووضع قواعد عامة بدقة وتأكيد علمي أمر غير ممكن . فنحن لا نستطيع أن نعزل أو نقيس القوى المتعددة المتوقعة وغير المتوقعة التي تؤثر في الحدث التاريخي . من هذه القوى البيئة الطبيعية وضغوط الثقافات المجاورة واختراعات والاكتشافات وعقريات القادة والزعماء والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والدينية وهذه تتفاعل بعضها مع البعض . ونتاج التفاعل ليس من السهل التنبؤ به . وإذا اعترفنا أن لكل من هذه العوامل أهميته وأثره مضافاً إليه ما في طبيعة الأفراد من ميول واتجاهات قابلة للتغير والتحويل . فأننا قد نستطيع القول بأن التاريخ لا يعيد نفسه . قد تشبهه حوادث شكلا . ولكن اختلاف الزمان والمكان يحتم تغييراً .

ومع ذلك فالإنسان هو صانع هذه الحوادث كما أنه الكائن الوحيد الذى
كون لنفسه ثقافة . وقد بينت أن الثقافة تعنى بيئة من صنع الإنسان . وقد
ساعده على بناء ثقافته عجزه فى طفولته ، فطفولة الكائن البشرى ضعيفة
وطويلة تنجح له الفرس لتعلم ما أنجزه الكبار ممن يعيشون معه أو عاشوا فى
زمان سابقة . بل وأحياناً فى بلاد نائية .

لكن هناك قوى غير مرئية فى هذه البيئة التى صنعها الإنسان (ثقافته)
ولهذه القوى سيطرة شديدة عليه ، بل إنها أخضعته إليها فضحى بحياته فداء
هذه القوى وتعلدب وتلثم وصام وتخلص من الملذات ... وربما متحدياً بذلك
قوانين طبيعة جسمه واحتياجاته ...

ومع هذا فإن الإنسان قد خلق ثقافته ويعيش فيها عمقاً بذلك نصراً لعقله
وإرادته ، وابتكر واخترع وطور ... أما القوى الخفية ذات السلطة الجبارة
فإنها تعمل من خلال أفكاره ومعتقداته . وقد يحلو لبعض الفلاسفة مثل فخته
وهيجل وكارلايل أن يروا فى العظماء من الرجال وكلاء لهذه القوى الجبارة ..
وهنا يقفز السؤال ، هل هؤلاء الرجال صنعوا التاريخ أم أن التاريخ صنعهم ؟
ولعل المشكلة الحقيقية تتبلور فى تحديد أثر هؤلاء العظماء على يثائهم وأثر
يثنائهم عليهم . من الممكن الاستغناء عن بعض العظماء ، ففى رأى أنه لو
لم يكتشف كولمبس أمريكا لاكتشفها غيره ، ولو لم يخترع وات القاطرة
البخارية لاخترعها غيره ؟ ؟

ومن الواجب أن يتشبع حكامنا لما دار فى التاريخ بالتعقل ووزن الأمور ،
فلا نحكم على الأحداث والأشخاص بمعاييرنا الحاضرة ، ولذلك نتلمس
الأعداد لأرسطو عندما لم يجد غضاضة فى أن يكون فى المجتمع سادة وعبيد ،
وأن ننظر بغضب إلى حرق المسنات من النساء لأنهن اشتغلن بالسحر والشعوذة
ولعل الذين أمروا بحرقهن والذين شاهدوا عملية الحرق بفرح وتلذذ ، لعل
هؤلاء وأولئك كانوا مدفوعين بعوامل دينية أكدها جهلهم وضيق أقدارهم .
ومع ذلك فلا نستطيع إلا أن نصفهم الآن بالقسوة وأن نصفهم غيرهم

بالتعصب الأعمى وغيرهم بالمهجنة والبربرية والوحشية ... هل ننظر إلى أعمال هؤلاء المدمرة وغزوات جانجيز خان الساحقة إلا بهذه الصفات ؟

ثم نتطور مع سلسلة التاريخ إلى يومنا هذا وننتقل إلى العلم المحيط بنا ، بما فيه من توترات وتخربات . وقد بدأ مؤرخو الغرب يسمون وجوههم شطر الكنوز الفكرية التي خلفها الشرق والتي لم يلق إليها إلا اليسر من الاهتمام في الماضي . وهربرت مولر مفكر غربي له مكانته يقول (١) .. « ولعل أفجع مثال هو التعصب العنصرى .. فإن بعض المؤرخين ما زالوا يرددون القول بأن الجنس الأبيض هو خالق المدينة الحديثة وأن سكان الشمال والآنجلوساكسون هم أعمدة هذه المدينة .. إن هذه الفكرة البغيضة الوقحة ما زالت تجد صدى عند الكثيرين . ونجد فكرة التمييز العنصرى صدى عميقاً في عالم الآنجلوساكسون ولا يقبلون مطلقاً أى إشارة للتزاوج بين أبيض وملونة أو العكس ... ولم يكن لهذه التفرقة شواهد تؤيدها عبر التاريخ .

وحيث إن معظم سكان العالم هم ممن يطلق عليهم الأمريكيون صفة الملونين وبالتالي فهم أدنى في المستوى ، فيصبح من الضروري أن نعيد القول بأن هذا الانحياز ممن في التعصب . ولا يتفق مطلقاً مع الديمقراطية والمسيحية ، كما لا يستند إلى أسس علمية . وليس هناك جنس نقى تمام البقاء ، ولا تمثل الاختلافات بين الأجناس إلا جزءاً صغيراً مما يرثه الفرد البشرى ... وحتى هذه الفروق الواضحة بين لون بشرة أبيض وأصفر ، ورعوس طويلة ورعوس عريضة ، وشعر مستقيم وشعر مفلقل ... كل هذه الفروق وغيرها لا قيمة تذكر لها عندما نتحدث عن البقاء . وقد أثبت التاريخ أن تمازج الأجناس تمحض عن عصور ذهبية . ولم نعرف أن جنساً واحداً قاد المدينة عبر عصورها ، فكل الأجناس كانت قادرة على التقدم والتعدي .

ومن أصناف التحيز والتعصب ، القوميات والأديان . خير في أن يعزى ويفخر الفرد بقوميته وديانته ولكن ليس من الخير أن يحارب البقاء مع

قوميّات وديانات أخرى . من البغى أن تحقر معتقدات الغير ، ولن تقبل أن يسخر أحد من معتقداتنا وديننا . خير كثير في أن تأخذ مما عند الغير ما يتناسب مع معتقداتنا وأن تقبله بين ظهرائنا أنما في البشرية إذا عرف هو نفسه معنى الأخوة فلم يهدنا في آمالنا ومعتقداتنا وأرزاقنا . ومن الخير الكثير أن يتسع الأفق وأن نرى أنفسنا جزءاً في عالم تتأثر به وتؤثر فيه . وفي هذا الصدد يحدثنا المؤرخ الكبير توينبي فيقص عن الإمبراطور بابور الذي تربع على عرش إمبراطورية الهند حوالي عام ١٥٠٠ م ، وكان واحداً من الأتراك الذين ركبوا للغزو والفتح وهدوا سلطانهم من متغوليا في الشرق إلى الجزائر في الغرب ، وسيطروا على معظم العالم للمسلمين وقتلوا إلا الصين . وعرف بابور ، كرجل مثقف عالم ، أن فئة من الناس اسمهم القرنجة البرابرة قد جاءوا منذ مدة إلى الأرض المقدسة ثم طردوا منها ، وكان يجيئهم مهدداً للمدينة . وعلم أن هؤلاء الكفرة ما زالوا يعيشون في شبه جزيرة ممتدة من آسيا واسمها أوربا . ولم يستحق هؤلاء القرنجة البرابرة منه أى اهتمام فلم يذكرهم في كتاباته ، كما أنه لم يدر أنهم وصلوا في بعض المراكب إلى شواطئ الهند وتزلوا البر وأقاموا في أماكن متفرقة ... ولم يكن يتصور أن هؤلاء البرابرة سوف يسيطرون على معظم العالم للمسلمين ... ومن بينه إمبراطوريته هو .

ثم يذكر شيخ المؤرخين توينبي أنه حدث بعد ثلاثمائة سنة من وقت بابور أن كتب مؤرخ في كتاباته نفس المعنى ، ألا وهو تصور أن المدينة والحضر قاصران على المكان الذي يعيش فيه الإمبراطور أو المؤرخ . والمؤرخ الذي يتحدث عنه توينبي هو الجبرقي . قال إن الجبرقي المؤرخ المصرى كتب مؤرخاً عن حوادث سنة ما أنه حدث فيها حادث خطير لم يسبق له مثيل في العالم . وهو حادث جدير بأن تعرف السنة به لأن له آثاراً سوف تبرز أركان الدنيا . وكان الحادث أن الحجاج المصريين متعوا من السفر إلى مكة لأداء فريضة الحج . وكانت هذه السنة هي التي نزل فيها نابليون بونابرت أرض مصر .

لتنسج آفاق التفكير إذ لا تقتصر على ما تادى به مفكرنا ، إنما على

الغرب أن يبحث في كنوز تركتها شعوب غير غربية وسوف يجد فيها ما ينهله إن لم يكن قد وجد فعلاً .

بهذه الروح ، وهذا الاتجاه في معالجة التاريخ سوف يكون حديثنا عن تطور الفكر التربوي . فسوف نطرق معاً أبواب الشرق ونأخذ من مفكرى الغرب ونقيم آراء المفكرين العرب معطين كل ذى حق حقه . ومع امتزاج هذه الأفكار الشرقية والغربية نرجو أن نجد ما يساعدنا فى عملنا كربين .

في ضرورة دراسة تاريخ وتطور الفكر التربوي

التربية فى خدمة المجتمع . تعمل منه وله . بهذا المفهوم تصبح التربية ذات وظيفة واضحة المعالم ، ولا تسبح فى فراغ لا تدرى أوله من آخره . وإذا آمن المربون بهذه الصفة الوظيفية للتربية فجدير بهم أن يتعرفوا على الأسس الاجتماعية للعملية التربوية فى جانبها النظرى والعملى .

قمين بالمربي أن يلم - ولو بقدر غير غزير - بتأثير القوى الاجتماعية والسياسة والدينية والاقتصادية والصناعية ... وغيرها من القوى على السياسات التعليمية وإجراءاتها .. من المحتم على المربي الكفاء الصالح ، أن يمس الإطار الذى حدث وتحدث فيه العملية التربوية . ليس المربي إنساناً آلياً يلقى الجرمس فيقف ويتحرك ساقاه وذراعه إلى أن يصل إلى حجرة الدراسة ، وتبدأ الحصّة وتنتهى بروتينيات رتيبة غطاها الملل من كثرة ترديدها . فتنتهى حصّة التاريخ مثلاً ، وتتحرك ساقا المعلم وذراعه إلى مكان ما .

فى بعض الأنظار المتقدمة تكنولوجياً ماثت وألوف من العقول الاليكترونية وأحاديث عن الروبوت أو الإنسان الآلى . وهو (شىء مصنوع من معادن وغيرها) ولكن المهم أنه مبرمج . أى يحوى فى داخله أطوالاً هائلة من أسلاك وصمامات ولفافات ترانسيستورية دقيقة الصنع ، وهذه كلها تغلّت بمرامج ومناهج ومعلومات أتاحت لهذا (الشىء) إمكانية الإجابة عن الأسئلة وحل مشاكله ، بل وتعليم الغير على نهج معد سابقاً ، ناس غلّوا هذا الإنسان الآلى بمعلومات ينقلها كما هى فى أمانة نادرة ودقة ملهلة ؛

المدرس الكفء نسي وتبلى وأتمن من مجرد أمين على نقل معلومات والتأكد من أن تلاميذه حفظوها على ظهر القلب . هو مشكل للمقول ومكون للانجازات ومعدل للسلوك . وهو صانع أجيال المستقبل .

الجيل الصاعد يحتاج إلى جانب المادة العلمية إلى قيم وانجازات وبناء جسمي سليم : ويمكن ببساطة مسيرة الحصول على المادة العلمية الصحيحة (نسياناً) إذا كانت للكتب للدراسة المقررة صحيحة . والبناء الجسمي السليم مسألة تتصل بالفناء والعوامل الصحية ، ودور المدرس هنا محدود . ولكن دوره في تكوين وزرع القيم والانجازات هائل هادر .

هنا بحث لنا القول إن الإلزام بالعوامل للوثرة على العملية التربوية كما كانت وكما هي الآن ، وكما ستكون في المستقبل أمر حتمي إذا كان المسئولون عن التربية في مجتمع ما جادين بكل الإخلاص في تنشئة سليمة للأجيال الصاعدة . ولكي يفهم ويعرف المعلم كنه وطبيعة العملية التربوية التي يشترك فيها اليوم أو سيشترك فيها مستقبلاً : عليه أن يتطلع دارساً ومستطلعاً إلى الدرب الذي سارت فيه .

إن موقف الطفل في الفصل اليوم لزاء (أمر) يصدره المدرس وطبيعة استجابة الطفل له تعمل في طبيعتها تراثاً ماضياً قد يمتد إلى مئات السنين . لم هذا السكون الخيم على حجرة الدراسة ؟ لم هذا الاعتراض الصارخ من تلميذ على قول قائله للمدرس وبين الاثنين اختلاف في وجهة النظر ؟ أرأيت حضرة الأستاذ ناظر للمدرسة وهو يتخصص سائر في خطى خفيفة بجورا حائط يفصل الفصل عن محرم تهادي عليه أقلام سيادته لتلصق أفتاء ما يدور داخل الفصل ؟ ثم نسح عن موجه جمع المدرسين ومعرض عليهم مشكلة تاركاً لم حلها دون أن يفرض عليهم لإدائه ... ونسح . ونسح ...

لكل من هذه التصرفات أو المواقف أو الانجازات أو القيم جلور في الماضي أقصحت عن نفسها في الحاضر ، وستبقى تأثيراتها في المستقبل : بل إن الموقف التربوي في علاقة مدرس بتلميذه ، أو في فهمه للمنهج المقرر ،

أو في علاقته برئيسه أو في إعداده لدوره .. قد أثار في الماضي جدلاً ربما استمر مئات السنين وأثار مناقشات حامية جدير بالمعلم أن يعرف شيئاً عنها ؛ لأنه يتعامل مع نفوس وعقول بشرية .

هو إنسان يتعامل مع أخيه الإنسان ويستخدم مادة علمية ووسائل تعليمية . وفي تعامل المعلم مع التلاميذ قد يسلك واحداً من مسالك شتى ، وفي محاولته أن (يعرف) التلاميذ المادة العلمية قد يتخير طريقة من بين طرق عدة . بل إن موقفه هو إزاء هذه المادة نكونه فلسفته واتجاهاته .

المدرس أجل وأسمى في إعداده وتربيته من الكثيرين من أصحاب الحرف أو المهن العالية ؛ ذلك أن اتباع أسلوب التقليد والمحاكاة يوقف عملية التقدم التربوي ، وقد وقفت في مجتمعنا أزماناً طويلة وأكاد أقول إنها اليوم تنحرك ببطء شديد هو أقرب إلى التوقف منه إلى الحركة التقدمية في عصر يعيش على عجالات تجرى . أقول حركة بطيئة . وفي هذا خير طفيف يحتمل أن يزيد إذا زادت السرعة تدريجياً وينبغي أن تزيد وإلا أصبحت التربية اليوم وكأنها جزء من تاريخ التربية ما زال يعيش حياً . التاريخ يعنى الماضي .

على المشتغل بالتربية أن يلم بفلسفاتها المختلفة التي أخرجتها عقول شرقية وغربية كما عليه أن يلمس النظريات التربوية بما فيها من التقليدية ، والمادية (الجوهرية) والتقدمية . ولعل في دراسة للفلسفات والنظريات ما يعينه على تكوين وجهة نظر خاصة به ، مؤمن بها ويجعلها واقعياً . وقد يعينه هذا الموقف وذلك القهم على صقل عمله التربوي .

ودراسة المربي لتطور الفكر التربوي ستوقفه على مجهودات ومحاولات أفراد وجماعات سابقين ، وما أصابوه من نجاح أو فشل . ومن تعرف أسباب وعوامل النجاح والفشل يستخلص المربي حصيلة ثرية قد تثقل أفراداً وجماعات من فقدان جهد ووقت ومال :

نحن لا يمكننا أن نتجاهل آلاف السنوات من الجهد التربوي في مختلف البقاع وبمختلف الفلسفات . مجهودات شكلت عقولنا اليوم ، وبسطت أمامنا

أفكاراً نفذت وأخرجت نتائج يتدبرها الجاحدون من رجال التربية .. خذ مثلاً :
- ماذا يحدث للإنسان والمجتمع والثقافة عندما تهيم العسكرية على كافة
جوانب العملية التربوية ؟ حدث هذا في أسيرطة منذ حوالى أربعة وعشرين قرناً
- ماذا يحدث عندما تتشكل وتنكفئ التربية تبعاً للنظام الطبقي
(أو الطائفي) بدلا من تكيفها تبعاً للقدرات والإمكانات ؟ حدث هذا في
المند عبر قرون طويلة .

- ماذا يحدث عندما توجه التربية وتعبأ إمكانياتها لبناء إمبراطورية
والإبقاء عليها رداً طويلاً ؟ حدث هذا في إمبراطوريتي القرس والرومان .
- ماذا يحدث عندما تأخذ التربية نمطاً لا عقلياً ؟ حدث هذا في أوروبا
في العصور الوسطى على أيدي الرهبان في الأديرة .

- ماذا يحدث عندما يفهم مترك التربية الديمقراطية على أنه منحصر بجماعة
مميزة قليلة العدد في المجتمع . هم الأرسطوقراطية ؟ حدث هذا في أثينا الأغريقية .
- ماذا يحدث عندما لا تتدخل القوى الدينية أو العقائد المسبقة الراضة
في البحث العلمي وفي الفلسفة ؟ حدث هذا عند مسلمي القرنين العاشر
والحادى عشر .

- ماذا يحدث عندما تتحكم وتهيم الأطر العقائدية المسبقة على الدراسة
والبحث ؟ حدث هذا في المجتمع الغربي في العصور الوسطى .

- ماذا يحدث عندما تمجد التربية وتهتم بالكنيسة والخلق الاجتماعي على
حساب الجانبين المهني والعقلي ؟ حدث هذا زمن الإقطاع في تربية الفرسان
في أوروبا في العصور الوسطى .

- ماذا يحدث عندما تسيطر طوائف دينية وتضفي اهتماماتها الخاصة على
العملية التربوية ؟ حدث هذا بصورة واضحة في أمريكا في القرن الثامن عشر
قبل ثورتها .

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة لبيت العقائدى السياسى ، وسلاحاً
مافياً قاعلاتى أيدي المهيمنين على الحكم ؟ حدث هذا في ألمانيا النازية .

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة الثورة الاجتماعية - تنامية :
حدث هذا في روسيا وفي الصين الحديثة .

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة لتوفير للمواطنين والمخرج بهم
بعيداً عن ظلام الجهالة ؟ حدث هذا في الدانمرك :

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية القوة والركيزة التي تبنى بها الدولة
كيانها من جديد ؟ حدث هذا في اليابان الحديثة .

عشرات بل مئات الأمثلة مأخوذة من خبرات البشر في تراكمها المتزايد
مع طي السنين ، تفيدنا كربين في عملنا داخل حجرة الدراسة إلى التخطيط
الشامل للسياسة التعليمية للدولة . ولعل الأمم النامية في أفريقيا وآسيا وأمريكا
اللاتينية وغيرها في أمس الحاجة إلى الدراسة الواعية الفاحصة لهذه الخبرات
البشرية .

ويستطيع دارس الفكر التربوي وضع أصابعه على العلاقة بين الجانب
النظري والجانب العملي في العملية التربوية . سوف تنكشف له مفاهيم عديدة
ومفيدة تساعده على رؤية أسس الجانب العملي التربوي من ثانياً دراسته
للتنظريات التربوية والأفكار الاجتماعية . وعندما يجلس المربي في حضرة
المعلمين العظام والكبار من المربين من الشرق ومن الغرب ، كسقراط
وأفلاطون وبوذا وأرسطو وسانت توما الأكويني والغزالي ورفاعة الطهطاوي
وروسو وفروبل وديوي وماكارينكو وغيرهم - عندما يجلس إليهم ويعرف
عن مجهوداتهم وإنجازاتهم ، تتفتح له آفاق واسعة : تسمو به إلى أعلى من مجرد
تحقيق جدول الضرب : أو التأكد من أن أخوات كان لم تنقص منهن أخت .
لا يقصد المؤلف أن يعيش المعلم في برج عاجي ، وإنما يرجو له أن
يقف بقدميه على أرض صلبة أمام تلاميذه ورأسه أعلى بكثير من سقف
حجرة الدراسة ، شاهقة ناظرة إلى مختلف الآراء والاتجاهات ، ومتخيرة
منها ما يحسن الواقع الذي يقف عليه بقدميه .

طفل هذا الذي يحيا حاضره ولا يعرف ماضيه ، طفل في علمه وعمله

وقاصر فيهما : ونظرته قد لا تمتد إلى أبعد من المكان الذى يقف عليه ،
وبالتالى فان تأثيره فيمن حوله ضئيل عليل ، لأن شيئاً هاماً ينقصه .
ولكى نقدر ما نحن فيه من تقدم لا بد أن نعرف كم من الجهد بذل في
الماضى أوصلنا إلى ما نحن عليه اليوم : ثم نتطلع إلى المستقبل لنعمل لنا دوراً
في بنائه ، فلا يكفى ولا يجب أن نأكل ثماراً من شجرة : إنما السابقون
دون أن تزوع نحن شجرة أشعر للقادمين .

وأنت تجلس إلى الفلاسفة والمربين من الشرق والغرب سوف تحس بمعنى
وحدة البشر وأخوتهم : وسوف تلمس كيف أن نتاج العقل البشرى لم توقعه
حلود دولية خطتها الإنسان ، أو محيطات واسعة أو جبال شاهقة . تخطت
الأفكار كل هذا وذلك : وكانت وما تزال وستظل أقوى من الز من في
بقائها وخلودها وتأثيرها .

ومن يدري ؟ فربما أنت أيها القارىء قد تطلع علينا باسهم يضاف إلى
رصيد الفكر الربوى الذى نبداً رحلتنا معه بادئين من المصور القديمة .

الفصل الثالث

التربية في مجتمعات بدائية^(١)

والحديث هنا عن أقوام عاشوا آلاف السنين قبل الميلاد ، وقبل أن تعرف الكتابة ، بل قبل أن يسجل التاريخ وتبدأ بما يسميه المؤرخون العصور التاريخية .

وفي هذا الفصل سنتناول بالعرض السريع لأفكار وطيدة الصلة بالتربية وتاريخها ، وقد نعتبرها ركائز للأصول التربوية اليوم ، فعندما نتكلم مثلا عن التربية والتغير الثقافي إنما نلمس واحداً من أهم الأعمدة التي يشيد عليها صرح التربية عبر العصور . ثم نتحدث عن نشأة المؤسسات ذات الإسهام التربوي ، ونعرض للعوامل المؤثرة في التربية ، والتربية والثقافة ، والتربية والتقدم .. وهذه كلها وغيرها قضايا يعالجها رجال التربية اليوم ، ولكن لها أسسها التاريخية ، هي لهذا جذيرة بنظرة قاحصة . ولكن كتاباً في مثل هذا الحجم لا يسمح — لا بخلا ولا تقليلاً من القيمة — إلا بصفحات قليلة تفتح رموس الموضوعات وقد ندعو القارئ إلى مزيد من الاطلاع .

إن قصة الإنسان على الأرض (أو ما يسمى بالتاريخ) هي قصة صراع دائب ، صراع الإنسان ضد العالم الطبيعي وضد أخيه الإنسان ، إن ما نشاهده اليوم في عالمنا من مظاهر دينية واقتصادية وعقلية واجتماعية وسياسية وتربوية هي نتاج هذا الصراع المستمر . وقد حدث في أوقات أن طرأت على الصراع تغيرات ، فثلا كان الإنسان في وقت يصارع ليضمن أمته وبقائه ضد

(١) يرفض العلماء اليوم استخدام ألفاظ مثل : الممجون ، البرابرة ، غير المتدينين لوصف إنسان ما قبل التاريخ . كما أن بعض علماء الأجناس يرفضون استخدام لفظ غير للتدنيين على أساس أن هؤلاء النائن كانوا عبيد عادات غير منطقية وسمر . . إلخ . ويفضلون استخدام تسمية : إنسان ما قبل التاريخ . لمن عاشوا منذ سنة آلاف سنة .

قوى الطبيعة والحيوانات الغاشمة أو في وقت آخر كان صراعه ليبنى مدينة الله حيث التصيلة وليحطم مدينة الشيطان بما فيها من الشر والقواية والفساد . وفي وقت ثالث كان هناك صراع العلم ضد الدين ... ثم هناك دائماً صراع ينفذ القوة والسلطة ... الخ .

ولم يخل واحد من هذه الصراعات من دور هام لعبته التربية . وقد أثرت التربية في كل صراع ، وقد حفظت التربية عبر العصور المؤسسات الاجتماعية ، فعندما تأثر المجتمع بالثورة الصناعية ونتائجها في منتصف القرن التاسع عشر في أوروبا ، ظلت غالبية المدارس تمنح إلى الإبقاء على طابعها الأكاديمي حتى قبيل أن ينتهي هذا القرن . في وقت أحدثت الثورة الصناعية في طرائق الحياة في المجتمعات تغيرات شتى ، والمعروف أيضاً أن غرب أوروبا شهد في القرن الثامن عشر ثورة سياسية متجهة في إصرار صوب الديمقراطية (١) ... بل إن بعضها إلى اليوم ما زال يتدثر بهذا الطابع . وفي تاريخ مصر تغيرات اجتماعية وسياسية كثيرة طرأت على المجتمع . ومع ذلك فإن المدارس - بصفة عامة - ظلت تفتق في سبات قرون مضت ، كما سيجيء بيانه فيما بعد .

إلى أى حد تستطيع المدرسة والتربية أن تسهم في التغير الاجتماعي ؟ هذا سؤال سنتناوله في ثنايا عرضنا لتطور التفكير التربوي في العالم خلال صفحات هذا الكتاب .

إن لكلمة « مؤسسة » معنى تاريخياً وتربوياً . فالمؤسسة بطبيعتها تضم مجموعة أفكار ، وخلف كل مؤسسة فلسفة ، واتجاه نحو جانب أو أكثر من جوانب الحياة ، وأيديولوجية ، أو عنصر روحي . وقد تكون المؤسسة شكلاً من أشكال الحكومات أو نظاماً معيناً من القوانين . أو دستوراً ، أو حتى آلة حرية قادرة على التنمير والملاك ... المهم أن كلا من هذه وغيرها تستند إلى أفكار معينة . وقد انبثقت هذه الأفكار من بيئة الإنسان . وهذه الأفكار

لم تولد مع الإنسان ولكنه اكتسبها إما بمجرى الملاحظة أو التلقين أو الدراسة الخ
ثم إن هذه الأفكار ، والفلسفات المتنوعة ، والاتجاهات ، والقيم التي
يعيش بها الخلق تختلف باختلاف الزمان والمكان . فمثلاً نجد أن تعدد الأزواج
(والزوجة واحدة) أمر عادي في بعض جزر المحيط الهادى ، كما أن قتل
المرضى المسنين والميؤوس من شفائهم عمل (إنسانى) تحتمه عادات وتقاليد
بعض أقوام أواسط أفريقيا ممن لم تتغلغل المدنية الحديثة إليهم . بل المعروف
أننى - أو أنت - إذا كنت قد نقلت توأ بعد ولادتك إلى عائلة يابانية تعيش
في اليابان لنشأت يابانياً بوجه وملامح مصرية ، لكنتك يابانى في قيمك
وعاداتك ولفتك واتجاهاتك ...

ويرى البعض أنه بالرغم من تأثرنا ببيئتنا الحاضرة إلا أن الماضى له
آثاره ، ولم يمت الماضى . بل هو حى : ويقول جيمس هارفى روبنسون في
كتابه *Mind in the Making* إن العقل الحديث ، حديث جزئياً ، وأن
جوانب كثيرة منه ساكنة فيه منذ أيام ماضينا البدائى السحيق . ومعنى هذا
أن أفكار الإنسان اليوم هى نتاج بيئته الحاضرة وماضيه القريب والبعيد .

ومنذ أقدم العصور وهناك عوامل أساسية أو قوى فعالة مؤثرة على أفكار
الإنسان ومؤسساته : من هذه العوامل : الاقتصادية - الدينية - الاجتماعية -
والسياسية ، وإذا كانت درجة تأثير كل عامل تختلف حسب الزمان والمكان
كما أوضحنا من قبل ، إلا أن العامل الاقتصادى كان أكثرها فعالية في تحديد
الفكر البشرى في هذه العصور الأولى ، ولعل هذا متوقع ، فان احتياجاتنا
الأولية جسمية . حقاً « ليس بالخيز وحده يعيش الإنسان » ، ولكن بدون
الخيز لا يستطيع أن يعيش جسمياً ولا روحياً . وقد يستطيع الإنسان أن يعيش
- في ظروف جوية مناسبة - بدون ملابس ، وبدون سقف يحمى به أو
مأوى يلمه . ولكن أبداً لا يستطيع الإنسان أن يعيش بدون غذاء ، فالغذاء
يعمل على استمرار الحياة التي بدورها تستطيع أن تخلق الفن والمبتكرات ،
وتقدم الفلسفات وتكون الآراء .

ويلاحظ لنا أن القوى الدينية التي خضع لها الإنسان الأول منذ عدة آلاف من السنين ، والتي كان لها التأثير الفعال على حياته الفكرية ومؤسساته تأثرت كثيراً بالظروف الاقتصادية . فقد جهل هذا الإنسان أسباب الغالبية العظمى للظواهر الطبيعية ، وخاف الرعد والبرق ، وكان عليه أن يتقرب بوسائل شتى من القوى التي تسبب في هذه الظواهر الطبيعية ، في البداية كان الخوف ، الخوف في قلب كل إنسان ، وتحكم الخوف في الإنسان ، تحكم في حركاته ، ولم يترك له لحظة هدوء . خاف الإنسان الأول النار والعواصف والرعد والموت .. ثم تعلم كيف يحمي نفسه ، ونقل إلى أبنائه وأحفاده تلك الطرائق التي أثبتت فعاليتها في مجابهة الأخطار . وكان الإنسان الأول عبداً لحاجاته العضوية وعبداً لخوافه من القوى الخفية . ولذلك فإذا جاز لنا — فإن أهدافه من التربية كانت :

١ — الحصول على ضروريات الحياة للفرد ولأسرته .

٢ — مسألة وتهدئة هذه القوى الخفية .

وقد خاف الإنسان الأول الجماد أكثر من خوفه من الكائنات الحية . بل إنه أعطى صفة الحياة لكل شيء ، الأشجار ، والصخور ، والعواصف . كل شيء يغضب ويرضى ، يثور ويهدأ ، قادر على تدميره وقادر على أن يتركه لحال سبيله . وكان على الإنسان أن يكيف حياته وفق معتقداته هذه . لكل شيء روح وجسم ويجب أن يرضى الإنسان روح الشيء حتى لا يعيبه الجسم بأضرار تهدد حياته أو تنهها تماماً (١) .

يقصد بالعوامل الاجتماعية كل مظاهر الحياة في أي مجتمع مما تؤثر على الأفراد . وقد تستخدم استخداماً عريضاً لتشمل المظاهر الاقتصادية والسياسية والدينية . ولعلنا في استخدام عبارة العوامل الاجتماعية نقصد بها تنظيم أو تكوين المجتمع والعلاقات بين مختلف أجزاء هذا التكوين ، بمعنى أننا نؤكد على علاقة الفرد كفرد بالمجموعة كمجموعة ، وعلاقة الجماعات الصغيرة المكونة

المجموعة الكبيرة بعضها بالبعض الآخر ، ثم علاقة كل مجموعة صغيرة بالمجموعة الكبيرة .

بل إن هناك نزعة عند الإنسان تدفعه إلى العيش وسط مجموعة يتفاعل معها ، يؤثر فيها وتؤثر فيه . هذه النزعة بطبيعتها (اجتماعية) وليست دينية أو اقتصادية أو سياسية ، وكما أن الكثير من الطقوس الدينية والعبادات تأثرت بالظروف الاقتصادية ، فكذلك الأمر أيضاً مع الكثير من أشكال التنظيم الاجتماعي والعادات . ومع هذا فلم يمنع الأمر أن القوة الاجتماعية مارست نشاطها أحياناً بقوة مستقلة ، فقد أقيمت أنظمة اجتماعية على أسس العبودية ، كما أن الفوارق الطبقة داخل نظام اجتماعي واحد أمر طالما شهده التاريخ . كما شهد أيضاً موقف المرأة ومكانتها بالنسبة للرجل حيث كانت له منزلة (أسمى) تمثلت في حقوق أكثر تمتع بها .

وقد ظهرت أشكال مختلفة للحكومات منذ آلاف السنين ، ولظهورها انبثقت القوى السياسية - كما أطلق عليها اليوم - فعندما نما الإنسان صاعداً سلم الحضارة وانتقل من مرحلة البداوة والتجوال إلى مرحلة الزراعة والاستقرار في مكان وضع يده عليه قائلاً أنه أصبح يملكه .. هنا بدأت حكومة القبيلة تأخذ شكلاً فيه تحديد ، وصار حاكم أو رئيس له سلطات ، وغالباً ما تطور الأمر إلى أن يورث الحاكم الرئاسة إلى نسله ، فالحكومات بهذا الشكل طابع تكون من الاستقرار على أرض معينة . وهذه الأرض كونت رابطة جمعت بين السكان حلت (أو أحياناً عضدت) رابطة الدم التي جمعت بين الأفراد أيام بداوتهم وتجوّالهم . ثم تجمعت واتحدت قبائل متعددة ، ومن هذا الجمع نشأت الدول السياسية في الشرق والغرب . ولكل دولة حكومتها ، وكانت بعض الحكومات متسلطة ديكتاتورية ، وبعضها ديمقراطية . ومهما كان شكل الحكومة ، فإن التربة حازت نصيباً غير قليل من الاهتمام . وكان هذا أمراً ضرورياً ، فإن القوى المختلفة خلقت أفكاراً وفلسفات واتجاهات الخلق ، ولكي يحفظ هذه المنجزات غير المادية . ولكي يعمل الناس على تنميتها

أوجدوا! المؤسسات . ومن بين هذه المؤسسات : المدارس (١) .
وقد عاشت المدارس - على صور مختلفة - في كل مستوى اجتماعي . بل
كانت هي أكثر من أى مؤسسة أخرى قادرة على أن تعكس ظروف الحياة
وانجاهات الناس الذين أوجدوها . ففي المدارس تتداول الأفكار التي ولدها
الإنسان ، أو ما يطلق عليها تعبير « الحقائق الروحية » ، وهذا يدعو بالضرورة
إلى دراسة القوى التي تنبثق منها الأفكار (٢) .

لرائي الجماعات في التفرم : وقد عرفنا أن الثقافة تختلف من مجتمع لآخر
وفي المجتمع الواحد من زمن لآخر . وكان وما زال هذا الاختلاف ضرورياً .
وعلى المستوى البدائي نجد أن التقدم (وهو تشكل الإنسان تبعاً لبيئته المتغيرة)
يتضمن مفهومين :

١ - أن البيئة تتغير ، وهو أمر يتم خارج الإنسان وذاته أى العالم
الخارجي .

٢ - أن التغير اللامادي الذي يتم داخلياً في الإنسان مفروض عليه نتيجة
تغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أو الدينية .
وكما أن أفكارنا تنبثق من البيئة ، فعالياً ما يسبق تغير الأفكار تغيرات في
البيئة ، أى العالم الخارجي . على أن التغير الخارجي أسرع في حدوثه من تغير
الأفكار أو ما يمكن أن يسمى في المصوّر الصحيحة بالتغير الروحي . وفي الواقع
أنه منذ تلك الفترة المبكرة جداً في تاريخ البشرية كانت لدى الإنسان - داخلياً -
قوى عاقلة عملت دائماً ضد تغير العقائد والانجاهات وضد تغير الحياة
الاجتماعية بنظامها . وكانت دائماً تظهر جماعات تناهض التغير في عزم
وإصرار ، وقد أطلق عليهم علماء الأجاس تعبير « التخلف الثقافي » وما أشبه
اليوم بالبارحة البعيدة جداً ، قد دخلت الثقافة المصرية المصوّر الألكترونية
وعرفت التكنولوجيا الحديثة طرقها إلى بعض مناشط حياتنا العملية وغيرها .
ومع ذلك فما زال طابع غالبية التفكير يحيا في عصر مضى مكوناً تخلفاً ثقافياً .

(١) يخلو بعض أن يطلق على المدرسة تعب منظمة ويرى لها ليست مؤسسة .

Malherbe, op. cit. pp. 6-7

(٢)

خاف الإنسان التغير - كقاعدة - لأن التغير كان تهديداً عند البعض لأنهم المادى ، للقوة التى يتمتعون بها ، وكان التغير تهديداً عند جماعة أخرى للهدوء الروحى الذى يتمتعون به . وقد وجد الإنسان فى الماضى البعيد ، وحتى اليوم ، فى العادات ، وطرائق الجماعة ، والدوجما بأفكارها المسبقة : وجد فيها القبول العقلى والروحى ووجد فيها المؤكدات ، التى اذهبت عنه مخاوفه الكثيرة . ولكن مسيرة الإنسان الطويلة عبر التاريخ هزت فى سيرها هذه المؤكدات ، هذه للمعبودات التى تهاوت واحداً بعد الآخر لتتحل محلها مؤكدات أخرى يقبلها عقله . وتبين شواهد التاريخ أن أكثر ما طلب الإنسان العثور عليه لم يجده . فليس هناك شيء مؤكد (فى نظر علماء الأجناس) إلا التغير ... الشيء المؤكد أنه غير مؤكد .

عندما عجز الإنسان البدائى عن العثور على ما أراده من العالم المرنى أمامه انتقل بعقله إلى العالم الحسى الذى يتعدى نطاق الزمان والمكان : عالم الكهنة وطقوسهم ، عالم ما بعد الطبيعة . بحث الإنسان وظن أنه وجد المطلق النهائى واللامتغير من المؤكدات التى لم يستطع العالم المرنى الحسى أن يمدح بها . ورأى بعض الفلاسفة أن العالم الذى تعيش فيه هو مظهر وصور ، هو تغير ، عالم غير حقيقى . وجد الإنسان بتخيله ملكوت المطلق مهدتاً روحياً ومنجاة من الهزات الشديدة التى دفعته إلى أعماق دائمة التغير حيث ينبت شيطان الخوف رهيباً فى النفوس القلقة الحائرة . وقد حاول الإنسان البدائى - كما حاول غيره فيما بعد - أن ينزل هذا المطلق إلى العالم الواقعى ، ولكنه فشل . واكتفى الإنسان بأن يحلم بالخير المطلق والعدل المطلق مثلاً ... بل إن محاولة موسولنى الفاشستية كانت تدعو إلى هذا المطلق وأحلامه الوردية للإيطاليين ...

لقد وجد الإنسان الأول ومن بعده أقوام بدائيون فى طرائق حياتهم وثقافتهم بعض المؤكدات التى رغبوها . وسادت عادات وتقاليد ارتضاها الجميع . غير أن أفراداً قلة حادوا عنها فرفضهم العقل الاجتماعى ، وعاقبهم

الجماعة . على أن بعض المارقين الخارجين على ما اعتادته الجماعة لم يكونوا دعاة الشر ، ولكنهم كانوا عباقرة فوق مستوى المجموعة وأفكارهم سابقة على زمانهم ... وقد عوقب بعضهم بأقصى ما يمكن أن يتصوره عقلنا من صنوف العذاب قبل أن يعلم ، وأقصى البعض الآخر أو كم فيه فلا يتكلم أو كبلت يده فلا يكتب . ويطوى التاريخ بعض صفحاته مع تعاقب القصول والسنوات ويظهر هذا المارق الذى نكل به ، بطلا يستحق كل تقدير وإعجاب .

لم تكن - ولن تكون - طرائق الجماعة صواباً دائماً ولا خيراً دائماً .

ولولا بعض هؤلاء الخارجين على قوانين الجماعة وجمودها ومطالبهم بالتغير الذى يتعدى هذا اللون من التغير البطيء جداً ، لولا هؤلاء لكننا نحن اليوم ما زلنا نعيش فى مجتمع عاش منذ مئات السنين .

ولسنا هنا فى مجال الحكم أى المعيشتين أفضل .

ثم هناك أيضاً المصائب التى حلت بأقوام ؛ كالبراكين والزلازل والفيضانات المهلكة والأوبئة القاتلة ، وهذه كلها ، وغيرها ، دفعت شيطان الحاجة إلى العمل السريع بحيث اثنت تحت أقدامه حواجز التغير التقليدية وانفتحت له أبواب التعديل وإعادة التشكيل . وحصل تقدم .

كما أن تبادل التجارة بين القبائل وبين المدن حل معه نسب التغير والتقدم فمع البضائع انتقلت أفكار وعادات وإفكار كان القياس مع الفارق فانظر ما يحدث اليوم فى انتقال موضوعات أزياء الإناث (صغيرات وكبيرات وبين متوسطات السن) وكيف تنتشر بسرعة صاروخية . ليست المسألة مجرد تقصير الثوب (أو الجونلة) ولكن المعنى الذى تشتمل عليه .. ، وهن يستظلمن كلمة الحرية فى هذا المجال . ونحن سكان النصف الثانى من القرن العشرين قد عرفنا أشكالاً معينة لنظارات الشمس التى تفضلها الحسناوات وغير الحسناوات على عيونهن الجلابة أحياناً وغير الجلابة أحياناً أخرى . وتعال معى اليوم لمعاينة هذه النظارات - وقد تفضل المعاينة على الأدبيات أو عند آدمى يبيع هذه النظارات التى استدارت واستطالت وانبعجت واثنت والثوت

وكبرت وتلونت ، حتى أن بعضها غطى نصف الوجه بلون بنفسجي على بشرة خمرية ورأس كسثنائي ، وشمال فستان أخضر ينتهى بساقين أكثر خمرية وأغمق من الوجه تنبيان بشيء يتعل به القدم ، وتخرج منه خيوط تصل في تشابكها الأنثى إلى الركبة ، وما أشبه هذا (الحذاء) بالخطبوط وهو يلف الساق في إحكام ما بعده من أحكام .

ثقافة ما قبل التاريخ :

بعد هذا العرض الذى تناول لمحات عن الإنسان وثقافته وتغيرها وطرق حياة الجماعة تمضى صفحات في رحاب الإنسان منذ حوالى أربعة أو خمسة آلاف سنة من اليوم . وقد ظهرت الثقافة البشرية عندما أصبح الإنسان قادراً على نقل ما تعلمه إلى الأجيال التى تحلّفه ، ويذكر أنه حوالى ٧٥ ألف سنة إلى ٢٠ ألف سنة مضت ، خطت الثقافة البشرية خطوات سريعة ، فظهر تحسين بلبوس فى الأدوات الحجرية فى حديثها وشكلها ، كما ظهرت أدوات مصنوعة من العظام ، واستخدم الإنسان النار . وشكلت جلود الحيوانات وخطاها الإنسان ، وصنعت أواني استخدمت ليوضع فيها الغذاء . كما اتخذ الإنسان الكهوف والأكواخ سكناً له . ورسم خطوطاً وصوراً ساذجة ، ونحت الأحجار . ويلوح أن محاولات جماعية تعاونت وبذلت فى البحث عن الطعام والحماية من الأعداء ، وأن هذه المحاولات اتسمت بالجلدية والنظام ، كما أن احتفالات أقيمت لدفن الموتى ولأغراض السحر ولجذب رضا القوى التى ظنوا أنها تحكم الحياة بعد الموت (١) .

ثم نمت وتطورت الثقافة البشرية بسرعة فاقت السرعات السابقة ، وكان ذلك منذ ١٠ آلاف إلى ٨ آلاف سنة مضت . فقد تحسنت الأدوات الحجرية والعظمية ، وخططت وبنت مساكن أكثر تعقيداً عما عرفه الإنسان سابقاً . واستأنس الإنسان حيوانات وزرع محاصيل تمونه بالزاد المستمر ، وخطا

1- R. Freeman Butts : A Cultural History of Western Education. pp 2-4.

ملا بس ، وعرف الغزل والنسيج ، ورعى قوارب ومراكب صغيرة استخدمها في الرحلات والتجارة ، كما أن إنسان هذه الفترة من التاريخ استطاع أن ينظم حياة الجماعة في المجتمع والتي كانت خليتها الأولى الأسرة ... وتفنن ونوع في المراسيم والاحتفالات والطقوس ، كما تعددت معتقداته الدينية ، وعبر عن أحاسيسه في أشكال فنية أكثر تقدماً وتنوعاً . ولا تسعفنا المعلومات بالمادة اللازمة لمعرفة أفكار إنسان ما قبل التاريخ ومعتقداته ومؤسساته ولغته وقيمه ، ولكن يلوح أنه استخدم الحركات والعلامات والإشارات والرموز التي أصبحت فيما بعد كلمات للتعبير عن أفكاره ونقلها للغير . ثم استطاع بعد ذلك أن يكتب الكلمات ويكون لغة مكتوبة . وعندما بدأت اللغة المكتوبة بدأ التاريخ . وأفسحت ثقافة ما قبل التاريخ الطريق للثقافات التاريخية . وفضل عظيم يعود للملايين من البشر الذين نقلوا أفكارهم بالكتابة إلى الأجيال اللاحقة ويدون هذه العمليات ما استطاع إنسان اليوم أن يصل إلى ما وصل إليه .

تخالفات ما قبل التاريخ (قبل عام ٤٠٠٠ سنة م) :

يلوح أن الإنسان قبل عام ٦٠٠٠ ق . م اعتاد الحياة في انعزالية ، انعزل الإنسان كفرد ، وانعزلت الأسر ، ثم بدأ التقارب تدريجياً بين الأفراد وبين الأسر مستشعرين مزايا العمل المشترك والأمن المتزايد ، ويلوح أن هذا التقارب أصبح حقيقة ذا فاعلية منذ ٤٠٠٠ ق.م ويلوح أيضاً أن ذلك التقارب كون أول أنواع المؤسسات الاجتماعية . ونشأت حينئذ أنظمة الحياة القولكلورية التي اختلفت من قبيلة لأخرى ، والتي نظمت وحددت في نفس الوقت سلوك أعضاء القبيلة . كانت هذه الأنظمة الشعبية القولكلورية متأثرة بظروف كل قبيلة . ولذلك تنوعت وأخذت أنماطاً وأشكالاً عديدة ، ولكنها ظلت ثابتة في إطار كل قبيلة لمدة زمنية طويلة ، وقبلما هبت عليها رياح التغيير . وقد حدثت لها تغيرات ، ولكن بعد أن احتكت قبيلة ما بقبائل أخرى وأخذت كل من الأخرى ، أو عندما حتمت ظروف الحياة وما طرأ عليها من تغيير حين تمنع في بطنه ولكنه مستمر ، أن تعدل القبيلة من طرائق حياتها . وكان هذا

أمرأ جد عسير ، فقد سعى كل جيل في قبيلة ما أن ينقل إلى غيره من الأجيال
نظم وطرأئ حياته دون مساس ولو طفيفاً .

إن نظرة عصرية - واستخدماً لمصطلحات حديثة - لما كانت عليه حياة
هؤلاء الأقوام قبل أربعة آلاف سنة من الميلاد ، تبين أن ما وضعوه من
(قوانين) حددت الحقوق والواجبات وعلاقات الأبناء بالآباء وبالعير ،
وعلاقة القبائل بعضها ببعض ، وما يسمح بأكله ، واقتسام الغنائم في الصيد أو
الحرب والاحتفالات الدينية والاجتماعية ... إلخ ، كلها يمكن أن تصنف
تحت : العائلة ونظم الزواج - المؤسسات السياسية - المؤسسات الاقتصادية
والمؤسسات الدينية . على أننا يجب أن ننظر إلى كل هذه (المؤسسات) على
أنها تكون في تكاملها (نظام) المجمع ، وكذلك كانت التربية ، فلم تكن
مؤسسة مستقلة بل جزءاً متكاملًا لحفظ ثقافة القبيلة .

ودخل الانسلاخ التأسيسي :

(بعد ٤٠٠٠ ق . م .) وكان دخوله - كما يبدو لنا اليوم - بعد أن تقدم
في سلم الحضارة بازدياد حياته تعقيداً ، مما اضطره إلى طلب المزيد من الحماية
والعمل المشترك . بل إن التنظيمات الاجتماعية أصبحت ضرورة لا غنى عنها
عندما استقر الإنسان في وادي النيل بمصر . وفي بلاد ما بين النهرين - دجلة
والفرات . وتقدمت ثقافة الإنسان في خطوات عملاقة في هذين المستقرين
بفضل المياه التي حملتها الأنهار واهبة الخضرة ومطفئة الظما ورافعة عن كاهل
الإنسان مهمة البحث عن الغذاء . وباطمئنان الإنسان إلى توافر غذائه تمكنت
للكائنات طاقة وحرية لم يلبث أن أظهرها فيما خلفه لنا من آثار ميسراً لنفسه حياة
أكثر رخاءاً ورفاهية ، بل ومتطعلاً عبر أرضه لمزيد من الطمأنينة أو لمزيد
من الخير .

عرف الإنسان المستقر في وديان الأنهار تنظيمات اجتماعية على رأسها زعيم
أو قائد صار ملكاً وحوله كهنة ، بعد أن (خلق) ذلك الإنسان آلهة يعبدوها
ويطيعونها ويسرّضونها . وبفضل هذه الرعاية صار حفر القنوات لتيسير الزراعة ،

وضع القوانين لتحديد العلاقات . وانبثقت مؤسسات دينية واقتصادية وسياسية سريعة... ونحوه. هذفت عن تنظيم العمل التبادلي بين الناس تخييرهم واستمرارهم . وكما أخذت ، فإن إنسان ذلك العصر عندما استقر تطلع عبر أرضه . وما جاء الألف الثالث قبل الميلاد إلا كان هذا الإنسان قد كون إمبراطورية بخد السيف ناشراً ثقافة وديانة الغازي . بل ربما متقبلاً لمحات من ثقافة المهزوم .. ونعت راية واحدة وزعامة واحدة . دانت عشرات الملايين من البشر .. وبدأ التاريخ يلهث من وطأة قيام الإمبراطوريات ثم سقوطها ... وتوحدت في أوقات كثيرة السلطة السياسية ممثلة في الزعامة مع السلطة الدينية متمثلة في كبار الكهنة . وصارت للملك — الكاهن سلطة مطلقة مدعومة بالقدسية . كما صارت طبقة النبلاء والأشراف وكبار رجال الكهنوت لها كل الامتيازات . بل قبل الخلق أن تكون هناك طبقات وامتيازات طبقية دون شعور بغصة أو احتجاج .

واستبحر تعقد الحضارة والانتعاش الأفتى والرأسمي لقومات الثقافة الذي عززته الاتصالات التجارية وتبادل المنافع والتجوال بين البلدان ، استبحر كل هذا ازدياد مهارة الفنانين والصناع ، فخرجت من بين أيديهم رواثع فنية وأدوات وآلات تشهد ما حققه الإنسان من تقدم في كافة المناشط العلمية والأدبية والفنية . واستمر العقل البشرى يفكر في يومه وأمه وغده ، وفي المشكلات التي تصادفه والتي مستصادفه ، في الحياة وما يحدث بعد الموت

ومع ازدياد هذه المشاكل وغزارة ما قدمه عقل الإنسان كان لايد من وجود نظام معين فعال (لتدريب) الناس على مجابهة هذه المشا كل المتزايدة وإيقافهم على (أسرار) المدينة التي يعيشونها . وكان هنا هو الحال في المجتمعات التي تخطت خطوات جريئة سريعة على سلم التطور مثل المجتمع المصرى الذى حتمه الصحراء الشرقية والصحراء الغربية وتركته رياح العلوان الأجنبي في هدوء عدة قرون كان يبني خلالها حضارة أذهلت العالم . وفي نفس الوقت تقريباً كانت هناك حضارة البابليين والآشوريين ، والفرس الذين كونوا

إمبراطورية شملت الأرض غرب الهند فيما كان معروفاً للعالم وقتذاك . وقد عرفت هذه الحضارة الكتابة وتركزت لنا آثاراً تشهد على تقدمها ، بل إننا نقرأ ماخلفوه سواء على أوراق البردى أو على جدران المعابد أو على الأحجار . إلخ ما أراد هؤلاء القوم أن يعرفه الغير عنهم .

وفي نفس الوقت كانت هناك ثقافات تسير في تقدمها بسرعات أبداً ، فلم تعرف المدن الكبيرة ، بل ظلت تحت النظام القبلي آلاف السنوات . وحل هذا التقدم البطيء تعقداً بطيئاً - ولكنه مستمر - مما أضفى على المرحلة البشرية - عندهم - طيناً من الغزارة . على أن هذه الغزارة المتواضعة كانت حريزة اللئال إلا على نفر قليل من كبار السن الذين شهد لهم بالكفاية والقدرة والحكمة فهم حاملو نور المعرفة . ومن المحتمل أن شخصاً أو أكثر من هؤلاء (المختارين) كبار السن اتخذ لنفسه صفة التعليم ، فهو ينقل إلى الصغار أو الواقفين الغريباء إلى أرض القبيلة - أو القرية أو المدينة الصغيرة - ما يسميهم معرفته حتى يكون سلوكهم لائقاً ومقبولاً من أفراد القبيلة المتمسكة بتقاليدهم وعاداتهم (وقوانينهم) . ومن المحتمل أيضاً أن أفراداً من القبيلة مارسوا أعمالاً متصلة بشقاء الناس من آلام أو أوجاع ، وبعضهم كان يتبىء عما سيحدث في المستقبل وهم العرافون والمتنبئون ولهم مكانة كما كانت للمدلوين حلة عقاقير الشفاء ، وكانت لهؤلاء وأولئك مكانة مرموقة ولذلك فقد جلسوا ليعلموا . ويشك قليل في أن القبليين على حياة الكهوت بما فيها من الطقوس العديدة والأسرار الغريبة كانوا يجلسون لحضور تدريب خاص يؤهلهم للبدء في مباشرة مهامهم المقدسة . ولاحق أول خيوط تعليم نفاى في أماكن معدة لهذا الغرض .

نشأة المدارس والتعليم النظامي

لم تكن الحاجة تدعو في القبائل (البداية) إلا إلى ما يلقته الآباء والأمهات إلى صغارهم ، وما يلاحظه الصغار من أعمال وسلوك الكبار ، ولم ينتظر من الصغار إلا تعلم ما يؤهلهم ليكونوا أعضاء مقبولين في مجتمع القبيلة ، والظاهر أن المدارس بشكلها النظامي ظهرت في وقت من التطور الثقافي تحتم فيه نقل

التراث المكتوب إلى أذجيال التالية ، في وقت كان فيه تعلم البعض الكتابة ، أمراً لا مناص منه (١). وقد لا يساورنا شك في أن هذه المدارس خضعت لسيطرة السلطات الكهنوتية ، فالكتابة وتنتد كانت سرّاً لا يجب أن يتداوله إلا صفوة من الخاصة وكانوا من رجال الدين وبعض الأفراد الذين تمخّص عليهم - بحكم مناصبهم - تعلم الكتابة . ولعل الدليل على صدق هذا الاحتمال أن المدارس النظامية في مصر نشأت أساساً في كنف المعابد حيث تعلم الكتبة المسئولون عن أرشيف القصر الكتابة .

ويلوح أن هذه المدارس النظامية انتشرت في ثقافات أخرى لتحقيق أهدافاً معينة محددة ، وأنها كانت قاصرة على فئات خاصة ، والمعتقد أن العامة لم يدر بخلد في هذا الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المكتوب أن يتعلموا ويطلقوا أبواب المدارس ، بل ما كانت هناك حاجة إلى المدارس إلا لقلّة محدودة ، أما الغالبية العظمى فالحياة مدرستهم والخبرة معلمهم وحواسهم أدوات العلم . وما أروع تلك (المناهج) التي تعلموها فهي فعلاً من البيئة في محتواها وطرائقها ، وهي إلى البيئة تهدف ، وغرضها خدمة الفرد وخدمة المجتمع . وقد أقبل (التلاميذ) في مدرسة الحياة هذه على التعلم باهتمام وشوق لأن ما فعلوه كان محسوساً مفيداً ومهادفاً . لقد صهرت الثقافة في بوتقتها سكان مصر والشرق الأوسط ، وفي هذه البوتقة تعلم الأفراد اللغة وطرائق حياة الجماعة والطقوس الدينية والحرفة التي امتهنوها ... وقد تقبلوا كل شيء دون تأنّب أو اعتراض ، فإن بصمة الثقافة على العقول كانت أقوى من أن تذرّوها أشد الرياح وأعنفها ، اللهم إلا في حالات نادرة ظهر أفراد حاولوا محو هذه البصمة أو تلتك وفشلوا غالباً في أوقاتهم ، ولكنهم مع ذلك نقضوا نسمة تغيير قويت فيما بعد لتصبح ريحاً صرصراً عاتية ... وصار تغيير .

(١) من اختراع الكتابة في مراحل عدة ابتداء من تلك الخطوط الساذجة التي عبر بها
رجل القحط عن أفكاره على حائط كهف إلى اختراع الحروف الهجائية .

الفصل الرابع

الدين

مدخل عام نشأة الدولة في المصور الفرع

عندما عاش الإنسان صياداً وراعياً متقلداً احتاج إلى تنظيم معين لحماية نفسه وأسرته وممتلكاته . وكان من اليسر أن يتحول الراعي فوق دابته إلى محارب ، ويحتمي النساء والأطفال خلف صفوف أو ما يصد عنها سهام وهجمات المهاجمين ثم تغيرت تكتيكات الحماية عندما تحول الإنسان إلى الزراعة والاستقرار ، وأصبح له سكن ويخزن يخزن فيه غذاءه ، وقد نجح الإنسان السهول المنبسطة لليسر في زراعتها . ولكن السهول المنبسطة كانت دائماً سهلة أمام المهاجمين ، وتجمع السكان المزارعون وافترقوا على تكتيك جماعي للحماية من الأخطار ، فأتاموا نطقاً للحراسة أو ما يشبه الحصون والقلاع ، واتخذوا نفراً منهم يتولى تنظيم هذه الحماية . حكومة ترحى مصالحهم (١) .

ويرى ول ديورانت (٢) أن الرجل من الناس لا يتحد مع زملائه مدفوعاً برغبته بقدر ما يتحد معهم بحكم العادة والتقليد والظروف القاهرة . فهو لا يجب المجتمع بقدر ما يخشى العزلة ، ولذلك تراه يتحد مع غيره من الناس ، لأن عزله يعرضه للخطر ، ولأن ثمة أشياء كثيرة يمكن أن يجد أداؤها بالتعاون أكثر مما يجد بالانفراد ... ولو جرت الأمور على ما يشهده الإنسان المتوسط لكان الأرجح ألا تقوم للدولة قائمة .. ويتحرق شوقاً للحكومة لا تحكم من أموره إلا أقلها .

ويؤكد كلام ديورانت أن مجتمعات بسيطة اليوم لا تعرف الحكومات ، بل تعيش عادة في أسر متزل بعضها عن بعض ، كما هو الحال في أقزام أفريقيا وأهل استراليا القطريين .

(١) Lipson, Leslie : The Great Issues of Politics, p. 44.

(٢) ول ديورانت (ترجمة زكي نجيب محمود) قصة الحضارة - الجزء الأول ،

وقد عاش الإنسان في فجر نظامه الاجتماعي الدائم في قبيلة . وهي تتألف من مجموعة من الأسر ترتبط بأواصر القرى ، وتقتن قطعة أرض على نظام الشيوع ولها طوطم مشترك ، كما أن لها حكومة تنظم أمورها . ثم اتحدت مجموعة من القبائل وكونت عشيرة لها رئيس ، أو غالباً مجلس من الرؤساء . هم في حقيقة الأمر شيوخ القبائل أو زعمائها . ولم تكن لفرد واحد السلطة الكاملة إلا في أوقات الشدائد ، وكانت كثيرة . فالحرب لا تبدأ . والحروب هي التي تخلق الرئيس وتخلق الملك وتخلق الدولة (١) . وعرف عن بعض القبائل أنها لم تكن تعرف من الحكومة إلا ما لرأس الأسرة على أسرته من سلطان ، فإن نشب القتال كانوا يختارون أشجع مقاتليهم فيولونه القيادة ويطيعونه طاعة عمياء ، حتى إذا وضعت الحرب أوزارها نزعه وأعادوه إلى عمله السابق . أما في فترات السلم فأكثر الناس سلطة هم الكهنة أو ريس السحرة .

ويكاد يجمع نفر كبير من المحكرين . في سياق حديثهم عن نشأة الدولة إلى أن الحرب والغزو هما أساسها ... « تبدأ الدولة - باعتبارها مختلفة عن النظام القبلي - بأن يغزو جنس من الناس جنساً آخر » . ويقول أوبنيمر : « إنك ترى أينما وجّهت البصر قبيلة مقاتلة تعتدى على حدود قبيلة أخرى أقل منها استعداداً للقتال ، ثم تستقر في أرضها مكونة جماعة الأشراف فيها ، ومؤسسة لها الدولة » . ويقول آخر : « العنف هو الأداة التي خلقت الدولة » . ويؤكد مفكر آخر أن الدولة نتيجة الغزو ، هي قيام الظافرين طيقة حاكمة على المهزومين .

وغالباً ما يقع الغزو على جماعة زراعية مستقرة تميل إلى السلام وتنجح إليه ثم تهاجمها قبيلة من الرعاة والصيادين من ألفوا المخاطر وأخذوا على الكر والفر ، وينظرون بعين الحسد إلى ما يتمتع به الزراع المسالون من عيش وافر ، ويسيطر الغزاة . ثم يبدأون في الاستقرار الفعلي والاندماج الحقيقي مع

(١) نفس المرجع ص ٤٢ - ٤٣ .

(٢) نفس المرجع ص ٤٤ .

المهزومين ، در على المواسم الاقتصادية من تجارة رينادل المتاح بين هؤلاء ، وأولئك من غازين ومهزومين . وتنشأ بذلك علاقات لا تقوم على القرابة بل تعتمد على ما بين الناس من اتصال ، وتنظم هذه العلاقة . وعندما حلت القرية محل القبيلة أو العشيرة ، وأقامت حكومة لها صفة الاستقرار ، استلزم الأمر تدخل قوة خارجية تنظم ما بين القرى من علاقات وتنسجها جزءاً من شبكة اقتصادية أوسع . والدولة هي التي سدت هذه الحاجة . وأمنت الدولة سلاماً في الداخل ثم بدأت تستعد لتوسيع رقعتها بحرب في الخارج .

من أسرة صغيرة إلى مجموعة أسر و قبيلة تصطاد وترعى ثم تزرع ، إلى عشيرة جمعت بين قبائل وسادت حياة ديموقراطية بين أفرادها ... ثم غزو . ثم دولة ... ثم دول .

عن الصبح القرمز :

لا نعرف بالتحديد من أين جاء الصينيون أو إلى أى جنس ينسبون ، ولا متى بدأت حضارتهم في الزمن القديم ؟ ولأنك إذ تتطلع إلى تاريخ مسلسل الحضارة الصينية سوف تجد أن الفترة من ٢٨٥٢ إلى ٢٢٠٥ قبل الميلاد قد حكّم الصين فيها « حكام أسطوريون » . ويرى بعض المؤرخين أنه كان عصر بلاد منغوليا منذ عشرين ألف سنة قبل الميلاد أقوام من البشر تشبه أدواتهم الأدوات الأزيلية التي استعملتها أوروبا في العصر الحجري الوسيط . ويرون أن نسل هؤلاء الأقوام قد جاؤوا منتشرين في سيبيريا والصين .

وقد كتب مؤرخون صينيون عن تاريخ الصين ، ولكن غالبية المؤرخين الغربيين لا يثقون في أقوالهم . ويتحدث الصينيون عن تاريخ الصين منذ ٣٠٠٠ ق.م. وبعضهم يصف خلق العالم كأنما أوتى علماً كشف النقاب عن المجهول ، ويقولون « إن » بان كو « هو أول الخلاق ، وقبل إنه شكل الأرض عام ٢,٢٢٩,٠٠٠ قبل الميلاد .. وشكل الأرض في مدة زمنية بلغت ١٨,٠٠٠ سنة وقد بذل من نفسه كل البذل في عمله حتى إن أنفاسه تجمعت أثناء تشكيله الأرض فخرجت رياحاً ومبياً . وأضحى صوته رعداً وانسابت

عروقه مجارى وأنهاراً وبسط لحمه فصار أرضاً ، وتبعثر شعره فكان نباتاً وشجراً ، وتناثرت عظامه فسكنت جوف لحمه معادن ، وتساقط عرقه فكان أمطاراً . وأما ما كان يهيم على جسمه من حشرات فقد أصبحت البشر !! وقد تولى هذه الحشرات بالترية والتدجين الملوك الأولون فى الأساطير الصينية ، وقد حكم كل منهم ١٨٠٠٠ سنة .. وجاء بعد هؤلاء الملوك الإمبراطور فوشى فى عام ٢٨٥٢ ق.م. وكانت له زوجة ذات عقل راجح وعلم كبير . عرفت باسم سيدة سائ لنج وبمعاونتها استطاع أن يعلم الناس الزواج (حتى يعرف الإبن أباه) . وتأنيس الحيوان ، والصيد ، والموسيقى وترية دودة القز . وقبل أن يموت فوشى أوصى أن يخلفه سن - نونج . وقد أدخل هذا الإمبراطور الزراعة فى الصين . وابتكر الخرافات الخشبية وأقام الأسواق ، وأوجد التجارة ، وأنشأ علم الطب . ثم خلفه هوانج - دى الذى لم يظل حكمه أكثر من مائة عام . وقد جاء إلى الصين بالمغناطيس والمجالات ، واستخدم المؤرخين الرسميين . وأقام مرصداً وبني مساكن ومباني من الآجر (١).

وكان على رأس دولة الصين إمبراطور ، مهما اختلف لإسمه فهو (ابن السماء) بحكم نيابته عن الخالق ، ويستمد سلطانه مما يتصف به من الفضيلة والصلاح . ويليه فى السلطان أمراء أو أعيان . بعضهم يحكم مولدهم . وبعضهم يحكم تربيتهم وتدريبهم وهم يصرفون أعمال الدولة . ثم يأتي الشعب وواجبه فلاحه الأرض ويعيش فى أسر أبوية ويتمتع بالحقوق المدنية ، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشؤون العامة .

واشتهر الصينيون بالجلد والعمل الطويل المستمر الشاق ، ويتحدث كتاب الغرب عن الآلام التى كان يعانها الصينى منذ بداية يومه إلى أن ينتهى من عمله بعد ساعات طوال فى صناعة التحاسم والصفائح والحفر على الخشب ومزارع الأرز وتنظيف القطن . ولم يقتصر العمل على الرجال ، بل شاركت النساء

الرجال بعض أعمالهم ، فعملن في صناعات الحرير والتقطن إلى جانب العمل المنزلى .

وقد ساد الزواج من امرأة واحدة وإن وجد تعدد الزوجات ولكنه لم يكن منتشرأ ، وعرف أفراد الطبقات العليا نظام المحظيات . أما الطلاق فلم يكن شائعاً ، ويمكن الزوج أن يطلق ولكن بشروط معينة وتحت ظروف خاصة . وكانت حكمة الحياة الأسرية تلخص في أن النساء لا يتكلمن عما يدور خارج البيت ولا يتدخل الرجال فيما يدور داخل البيت .

وقد سادت الصين ديانات : الكنفوشية والبوذية والتاوية . ولأهمية تعاليم كنفوشوس ، سوف أفرد له بعض الصفحات .

يقال إن كنفوشوس ولد عام ٥٥١ ق.م من أسرة من نسل الإمبراطور العظيم هوانج - دى . وتزوج في التاسعة عشرة ، وطلق في الثالثة والعشرين ، ثم لم يتزوج ، واشتغل بالتعليم في سن الثانية والعشرين متخلياً داره مدرسة ، ويدفع تلاميذه ما يستطيعون دفعه نظير تعلمهم التاريخ والشعر وآداب اللياقة والفلسفة . وكان يؤمن أن صنفين اثنين من الناس هما وحدهما اللذان لا يستطيعان أن يفيدا من تعاليمه وهما أحكم الحكماء وأغبي الأغبياء .

وكان لكنفوشوس في أول الأمر عدد قليل ممن تنلمنوا على يديه ، حتى إذا ذاع صيته أقبل عليه الكثيرون ممن أرادوا أن ينهلوا من حكمته ، حتى قيل إنه تخرج على يديه ثلاثة آلاف ممن تولوا مناصب عليا في أجزاء متفرقة من العالم .

وعرف عن كنفوشوس شكله البشع وخطفته الكثيرة مع عقل راجع وحكمة عالية ، ويقول تلاميذه إنه كان مبرأ من أربعة عيوب : فكان لا يجادل وفي عقله حكم سابق مقرر ، ولا يتحكم في الناس ويفرض عليهم عقائده ، ولم يكن عنيداً ولا أنانياً . ومن أقواله : « لست أبالي مطلقاً إذا لم أشغل منصباً كبيراً ، وإنما الذى أعنى به أن أجعل نفسى خليقاً بذلك المنصب الكبير . وليس يهمنى قط أن الناس لا يعرفونى ، ولكنى أعمل على أن أكون خليقاً بأن يعرفنى الناس » .

ويرى مولر^١ أن الكنفوشية هي مفتاح التاريخ الصيني ، فانه رجل ، وليس نبياً مرسلًا - استطاع أن يدمج مجتمعاً برمته بصورته ، فقد تخلى عن فكرة « مدينة الله » قائلاً : « إننا لا نعلم كيف نخدم الناس . فكيف نعرف الطرق لخدمة الأرواح ؟ إننا لا نعرف الحياة ، فكيف نعرف عن الموت ؟ » ، وكان هدفه الأسمى إقامة المدينة الأرضية للمنسجمة . ورأى أن الطريق إلى مدينة منسجمة على الأرض هو التعاطف والإحساس بالغير ، وليست هذه الصفة منزلة من قوة عليا ولكنها - في رأيه - عنصر أساسي في الطبيعة البشرية . ومات كنفوشوس في الثانية والسبعين من عمره ، وكأنه كان يعلم بانتهاء أجله ، فقد تفتى صباح يوم قائلاً :

سيدك الجبل الشاهق دكاً ،
وتتحطم الكتلة القوية ،
ويذبل الرجل الحكيم كما يذبل النبات

ثم أوى إلى فراشه ، ومات بعد سبعة أيام ، وبكاه تلاميذه وهم يودعونوه في قبره ، أقاموا حول القبر ثلاث سنوات يلوفون النعش على أستاذهم . وقد خلف كنفوشوس وراءه خمسة مجلدات عرفت في الصين باسم « الجنتاج الخمسة » أو « كتب القانون الخمسة » ، وهي : سجل المراسيم ، إذ اعتقد أن آداب اللياقة من الأسس الدقيقة لتكوين الأخلاق ونضجها ، وكتاب التغيرات ، وتحدث فيه عن علم ما وراء الطبيعة ، وكتاب الأناشيد ، وفيه شرح كنه الحياة البشرية ومبادئ الأخلاق القويمة ، وكتاب حوليات الربيع والخريف ، وفيه الأحداث التي وقعت في موطنه الأصل ، ثم كتاب التاريخ وجمع فيه أشرف وأنبى ما وجدته في حكم الملوك الأولين من أعمال تستحق التنويه والإشادة ، ثم أضاف مريدوه أربعة كتب جمعوها من آرائه الفلسفية . ولعل خير ما يعبر عن المنهج الفلسفي الكنفوشى ما اعتقد فيه كنفوشوس كل الاعتقاد ، فهو آمن بأهمية الأخلاق ، وهي مطلبه الأول ، وكان يرى ألا صلاح للفساد السائد في مجتمعه إلا على أساس الأخلاق التي فسدت من ضعف الإيمان القديم وانتشار الشك السفسطائي في ماهية الصواب والخطأ ،

وكان يرى ضرورة البحث الجدى عن معرفة أتم وأكمل من المعرفة السابقة .
وعلى إعادة تنظيم حياة الأسرة تنظيمًا مبنياً على أسس خلقية سليمة . فيقول (١) :
« إن العالم في حرب ، لأن النول التي يتألف منها فاسدة الحكم ، والسبب في
فساد حكمها أن الشرائع الوضعية مهما كثرت لا تستطيع أن تحل محل النظام
الاجتماعى الطبيعى الذى نقيمه الأسرة . والأسرة مختلة عاجزة عن تهيئة هذا
المقام الاجتماعى الطبيعى ، لأن الناس يتسولون أنهم يستطيعون تنظيم أسرهم من
غير أن يقوموا أنفسهم . وهم يعجزون عن أن يقوموا أنفسهم لأنهم لم يطهروا
قلوبهم ، أى لأنهم لم يطهروا نفوسهم من الشهوات الفاسدة الدنيئة ، وقلوبهم
غير طاهرة لأنهم غير مخلصين في تفكيرهم . لا يتدبرون الحقائق قدرها
ويحفظون طابعهم بدل أن يكشفوا عنها ، وهم لا يخلصون في تفكيرهم لأن
أهواءهم تشوه الحقائق وتحدد لهم النتائج بدل أن يعملوا على توسيع دائرة
معارفهم إلى أقصى حد مستطاع ، يبحث طابع الأشياء بحثاً منزهاً عن الأهواء ،
فيلبس الناس إلى المعارف المنزهة عن الهوى يخلصوا في تفكيرهم ، وليخلصوا
في تفكيرهم لتطهر قلوبهم من الشهوات الفاسدة ، ولتطهر قلوبهم على هذه
الصورة تصلح نفوسهم ، ولتصلح نفوسهم تصلح من نفسها أحوال أسرهم .
وليس الذى تصلح به هذه الأسر هو المواعظ التي تحت على الفضيلة أو
العقاب الشديد الرادع ، بل الذى يصلحها هو ما للقدوة الحسنة من قوة
صامتة ، ولتنظم شئون الأسرة عن طويق المعرفة والإخلاص والقدوة الصالحة
يتبأ للبلاد من تلقاء نفسه نظام اجتماعى يتيسر معه قيام حكم صالح . ولتحتفظ
الدولة على الهدوء في أرضها والعدالة في جميع أرجائها يسعد السلام العالم بأجمعه
ويسعد جميع من فيه .. »

هذا ، وقد وجدت إلى جانب الكنفوشية الديانتان التاوية والبوذية .
ولا يتطرق إلى الذهن أن تنافساً قام بين التاوية والبوذية والكنفوشية ، فإن
إحداها كانت تكمل الآخر . وقد يعتق الصينى الكنفوشية والتاوية معاً ..

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد يدران) : قصة الحضارة - الجزء الرابع من ٥٥ - ٥٦ .

... أن الإنسان في الثلاث فترات بين الميلاد إلى حياة الإنسان الدنيوية .
ويرى أن لاو - تمى مؤسس الطاوية علم مريدته أن « التاو » أو « الطريق
الحق » مرتبط ارتباطاً وثيقاً جداً مع العالم ، وكان يهدف إلى الحياة السعيدة على
الأرض بيسر ودون تعقيد .

وكان لاو - تمى يرى إلى انسجام الجسم مع الروح . الإنسان والطبيعة ..
وسبيل الإنسان إلى ذلك ترك الأمور تجري على هواها (١) .

وهكذا نجد الطاوية تتأرجح بين ديانات بدائية وبين السحر ، وقد احتقر
التاويون الأوائل متاع الدنيا . ولكن أحفادهم تنحوا عن التاو « الطريق الحق »
إلى البحث عن أكسير الحياة وروحها .

أما البوذية فإن الاتجاهات الميتافيزيقية وفكرة الزهد فيها كانت غريبة عن
الصينيين ، ومع ذلك جذبت إليها أتباعاً كثيرين . ولعل أكثر ما جذب
الصينيين إليها دعاؤها عن الخلاص للنفس . والبوذية تتكون من الأربع حقائق
النيلة وهي (٢) .

١ - الوجود شقاء .

٢ - يقسب الشقاء عن الرغبات الأثانية .

٣ - يمكن تدمير الرغبات الأثانية .

٤ - يتم تدميرها باتباع طريق ذى ثمان شعب ، خطواته هي :

(أ) الفهم السليم .

(ب) الغرض الصحيح .

(ج) القول الحق .

(د) السلوك القويم .

(هـ) المهنة المناسبة .

Muller, H. : op. cit., p. 33. (١)

Burt, E.A. (Editor) : The Teachings of the Compassionate Buddha, p. 28. (٢)

(و) المحاولة الجادة .

(ز) اليقظة الواعية .

(ح) التركيز الصادق .

وقد دخل صينيون كثيرون في ديانة البوذية أفواجا بعد أن انتشرت هياكلها ومعابدها التي كانت ملاذاً للسلام وليست مراكز للنظام والصرامة . ولم تكن البوذية أكثر من ديانة دنيوية تدعو إلى حياة رعووم وادعة ، وعاشت جنباً إلى جنب مع الطاوية والكنفوشية ، بل إنك تجد الرجل الصيني يعتنق الديانات الثلاثة في وقت واحد ، ويقول في نفسه لعل رجال الدين على حق ولعل هناك جنة كما يقولون ، وغير ما يفعله الواحد أن يتقبل كل هذه الديانات ويستأجر كهنة من ديانات مختلفة يتلون الصلاة على قبره ، فعسى أن تقبل صلاة أحدهم . وأكثر ما يهتم به الصيني أن يعيش مرتاحاً سعيداً في دنياه . فهو لا يطلب في صلاته نعيم الجنة ، بل يطلب الخير لنفسه في العالم الأخرى . ولا يعجب لذن إذا لم نسمع عن تعصب ديني أو حرب دينية في الصين ، وأنصار كل دين متسامحون جداً مع أهل كل دين آخر . ولعل تمسك الصيني بدنيويته عن آخرته عدم إقبال الكثيرين من الصينيين على الإسلام أو المسيحية ؛ فكلاهما يدعو للجنة ؛ وقد دعت البوذية إليها من قبلهما ، والصيني يريد نعيم الدنيا .

الترقية الصينية :

كما ظهر من الصفحات السابقة لم يكن للصين ديانة رسمية ، وإن كان « أبناء السماء » قد حاربوا في وقت مبكر الديانة البوذية ، ثم عادوا ومكنوا بتسامحهم لكهنتها . وكما انفصل الدين عن الدولة فكنذلك انفصلت الترية والتعليم عن الدين ؛ ولم تنفق الدولة على المدارس بل لم تكن هناك مدارس حكومية . ولم يكن بالصين نظام تعليم حكومي . وقد انتشرت مدارس القرى وهي معاهد خاصة سادجة لا تزيد قليلاً عن حجرة واحدة في كوخ صغير ، كان يدرس فيها معلم واحد يتناول أجره من آباء التلاميذ ؛ وكان أجراً ضئيلاً .

ولم يكن يلج هذه المدارس إلا أبناء القادرين ، أما الفقراء فلم تتح لهم فرص التعليم . وغالباً ما كانت تأخذ المدرسة مكانها في معبد من المعابد إذا لم تجد كوخاً مناسباً أو سقيفة أو ركناً يأوى التلاميذ . ولم تكن هناك مدارس للبنات ولا تعليم لغالبية التلاميذ بعد سن الخامسة عشرة . ولم يتعد الذين جاوزوا التعليم الابتدائي (الأولى) هذا أكثر من خمسة في المائة .

على أن الدراسة بهذه المدارس المتواضعة خضعت لنظام صارم . فكان الأطفال يأتون مع مطلع الشمس ويلبسون إلى قرب المغرب . ولم فترات راحة يتناولون فيها طعامهم . وفي هذه المدارس كان التلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وشيئاً من كتابات كنفوشيوس وبعض الشعر . ووصفت اللغة التي استخدمت بالمدارس بأنها لغة ميتة لا تستخدم خارجها . وهذا فإن العمل المدرسي لم يكن يعنى الكثير عند التلاميذ ، خاصة أن المعلم كان يلجأ إلى تحفيظهم على ظهر القلب وإلى استخدام العصا لتأكيد هذا الأسلوب من التعليم .

وقد حفظ الصغار الكثير من تعاليم المعلم كونج حتى تستقر في قلوبهم ، على أمل أن يصبحوا فلاسفة وسادة مهذبين ، خاصة أن الكنفوشية كانت عقيدة المعلمين . وكان على التلميذ أن يتم دراسته في مدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات في هذه المرحلة الأولى .

وبلى هذه المرحلة التعليم الثانوي ثم العالى ، وفيهما يتعلم الطلبة نفس الكتابات الفلسفية والدينية ولكن باستزادات وشرح . إلى جانب دراستهم التاريخ الصيني والقانون والمالية والشئون الحربية والزراعة . ويتمرن الطلاب على كتابة الشعر والمقالات على النمط الذى سار عليه أجدادهم . وفي الكليات . وكانت كلها أهلية ، تحتم على الطلبة التبحر في الدراسات الكلاسيكية .

١

وكان غرض التربية عامة هو خدمة النظام القائم وإعداد الموظفين للدولة ، وهؤلاء كانوا يعينون على حسب نتائج الإمتحانات والشهادات التي يحصلون

عليها ، وقد أعجبت أفلاطون هذه الطريقة في التعيين في مناصب الدولة على أساس أنها لم تحل بين الشعب وتولى المناصب العامة ، وبواسطتها لم يصبح تولى المناصب امتيازاً تتوارثه فئة قليلة من أبناء الأمة . ولهذا كانت الدولة تعقد في أوقات معينة امتحانات عامة في كل مركز من المراكز يتقدم إليها من شاء من المذكور متى كانوا في سن معينة .

ومن هذه الامتحانات ما يؤهل من ينجح فيها لوظيفة من الوظائف الصغرى في المقاطعات أو يصبح عضواً في طبقة الأدباء . وهؤلاء من يحصلون على درجة شيوخزاي . ويصبح من حق الناجح أن يتقدم لامتحان آخر أرق وأصعب ، يعقد مرة كل ثلاث سنوات ، ومن ينجح فيه يعين في وظائف الحكومة « الصغرى » ، وهي أرقى من وظائف المقاطعات . ومن حق الطالب أن يتقدم للامتحان مرة أخرى وثالثة ورابعة ... إذا رسب .. وقد يموت في سن الثمانين ولم تنجح محاولاته ، فلا حد للسن في هذا الامتحان .

وأما الناجحون فيحق لهم التقدم لامتحان نهائي في كلية (هان لين يوان) أى غابة الأقلام وهي أكاديمية إمبراطورية ، وكان يعقد في بكين ذاتها في أغرب قاعة امتحان ، تتكون من عشرة آلاف حجرة . لكل طالب حجرة يأخذ فيها غذاءه وشرابه حيث يستمر الامتحان ثلاثة عشر يوماً (١) . ويعطى الطالب بعد دخوله الحجرة أسئلة الامتحان كأن يكتب قصيدة عن « صوت الجاديف والتلال الخضراء والماء » . ويبقى في حجرته رديئة التهوية متحملاً البرد والشلط ليكتب عن كنفوشيوس والأدب والأخلاق والفلسفة . وكان الناجحون يعينون في مناصب الدولة الكبرى ، ولم يزد عدد الناجحين عن واحد في المائة .

الفصل الخامس

الهند

كان الجنس السامي يسكن أودية أنهار الهند الخصيبة منذ أكثر من ٣٠٠٠ عام قبل الميلاد ، وكانت له ثقافة استطاع العلماء الكشف عنها وعن كنوزها التي قدمتها للبشرية جمعاء . ويتحدث المؤرخون عن غزوات آرية انجبت من وادي الدانوب في أوروبا عبر البسفور إلى بلاد ما بين النهرين ، ثم فارس . ثم إلى وادي البنجاب . وكان ذلك في القرن الخامس عشر قبل الميلاد . ومما هو جدير بالذكر أن حضارة الغزاة وثقافتهم لم تسم إلى ثقافة وحضارة السكان الهنود . ويشير المؤرخون إلى كثرة آلهة الهنود حتى إنهم يطلقون عليها أرض الآلهة ، وإن لم تنفق آلهتهم عدداً وتعقيداً آلهة قدماء المصريين .

وقد حمل الغزاة معهم كتاب « الفيدا » حيث فرضوا تعاليمه بما فيها من صور عقلية واجتماعية لا تتفق مع الهنود الأصليين . وكلمة الفيدا تعني العلم عن طريق الدين بكل ما هو مجهول ، والكتاب يحوى أوراداً وأناشيد وطقوساً للضحايا والقرايين إلى جانب احتوائه على التعاويذ السحرية . وفي الفيدا نجد آلهة كثيرين ، فمنهم قاتل الثنين الجبار ، ومنهم الشمس بما تضيفه على الكون من دفء ونعيم وخصب . ومنهم أيضاً جاما إله الموت . وأندرا كبير الآلهة ، وفايو الرياح ، وديوس أى السماء أو الرب . ويصل عدد الآلهة حوالى ثلاثين إلهاً ، ويجد المؤرخون علاقة بين آلهة الفيدا وآلهة الإلياذة والأودسا ، فالآلهة تتفق جميعاً في البساطة والطفولة ، وسرعة الغضب ومهولة العودة إلى الرضى وفى الخلو من الحقد وسوء النية والأنانية والوحشية المتأصلة في آلهة الآشوريين أو البابليين ، وهم يتفقون كذلك في القرب من صف الإنسانية كاستعانتهم ببشر البشر في الوصول إلى غاياتهم ثم مكافأتهم إياهم بمحبتهم لهم وعطفهم عليهم (١).

وتحدث الديانة القيدية عن بدء الخلق فتقول إن الإله براجاباتي كانت له ألف رأس وألف عين وألف رجل ، وقد اشتاق إلى الكثرة فأجابته بقية الآلهة إلى أمينته ، وضحوه وقطموه لإرباً ونثروا أجزائه في جميع البقاع حتى تكون العالم كله من هذه الأجزاء . ولكن الأجزاء المتفرقة اشتاقت وتشتاق إلى التجمع والوحدة . وهذا هو السر في التجاذب الخفى الموجود في جميع عناصر الكون . ولیم التجمع يضحي بنو البشر باللحوم المشوية وبالخمر المعتق وباللبن والخبز والأعشاب عن طريق نار مقدسة يتولى الكهنة إشعالها .

. ولكن بعد التجمع يحدث انقسام وتفكك مرة أخرى بعملية خلق جديدة يقوم بها الإله بنفسه رغبة منه في إنشاء كون وتكثر وحداته . وبراجاباتي هو الكل ، هو الذى كان ، وهو الذى سيكون ، ولما كان براجاباتي هو قربان هذه التضحية فقد نشأ من ذلك العلم والموسيقى والأغاني والتعاويد السحرية ، ومنه كذلك نشأت الخيول والضأن والماعز وكل الحيوانات . ثم إن القمر نشأ من نفسه . والشمس من عينه وأندرا من فمه ، ومن سرته نشأت السماء الوسطى ، ومن رأسه نشأت السماء العليا . ومن قدميه نشأت الأرض .. وهكذا خلق العالم .

هكذا وفي شرح آخر لخلق العالم يعزى إلى خالق أول قهار (١) : « .. حقاً إنه لم يشعر بالسرور . فواحد وحده لا يشعر بالسرور ، فتطلب ثانياً ، كان في الحق كبير الحجم حتى ليعدل جسمه رجلاً وامراً تعانقا ، ثم شاء لهذه الذات الواحدة أن تنشق نصفين . فنشأ من ثم زوج وزوجة ، وعلى ذلك تكون النفس الواحدة كقطعة مبتورة ... وهذا الفراغ تملؤه الزوجة ؛ وضاجع زوجته بهذا أنسل البشر ؛ وسألت نفسها الزوجة قائلة : « كيف استطاع مضاجعتي بعد أن أخرجنى من نفسي . فلاأختف ، واخضت في صورة البقرة . وانقلب هو ثوراً . فزواجهما ، وكان يزواجهما أن تولدت

الماشية ، فاتخذت لنفسها هيئة الفرس ، واتخذ لنفسه هيئة الجواد ثم أصبحت هي حمارة فأصبح هو حماراً ، وراوجها حقاً . وولدت لهما ذوات الحافر ، وانقلب عزة فانقلب لها تيساً ، وانقلب نعجة فانقلب لها كبشاً ، وزاوجها حقاً ، وولدت لهما الماعز والحراف . وهكذا حقاً كان خالق كل شيء ، مهما تنوعت الذكور والإناث . حتى تبلغ في التدرج أسفله إلى حيث النمل ، وقد أدرك هو حقيقة الأمر قائلاً : « حقاً إني أنا هذا الخلق نفسه ، لأني أخرجه من نفسى من هنا نشأ الخلق » .

وهكذا توضع بذرة مذهب وحدة الوجود وتناسخ الأرواح ، فالخالق وخلقه شيء واحد . وكل الأشياء وكل الأحياء كائن واحد . فكل صورة من الكائنات كانت في يوم ما صورة أخرى .

وقد استخرج كهنة من الفيدا ديانة جديدة أطلقوا عليها « البراهمانية » نسبة إلى براهمان . والكلمة تعنى « الكيئونة » . وقد بدأ الكهنة هذه الديانة بتعقيد الطقوس البسيطة المعروفة في الفيدية ، فقالوا مثلاً إن الضحايا لا تقبل إلا إذا قدمت على أبدى جمعية كهنوتية مؤلفة من ثلاثة أعضاء ورئيس يشرط فيه أن يفوق زملاءه علماً وحكمة . ثم بدأ الكهنة يستولون على الطقوس الدينية ويقصرونها على أنفسهم شيئاً فشيئاً مكونين (طبقة) لها سمات ومميزات جعلتها اسمى عناصر الأمة وصاحبة السيادة فيها . بل أن الكهنوتية أصبحت وراثية . وهكذا بدأت الطبقات تظهر في الهند ، وأرقاها الكهنة (براهمان) ، وتليها طبقة كشاتريا وهي طبقة الجند ، ثم طبقة الفاسيا وهي طبقة التجار الأحرار وأصحاب المهن والزراع ، ثم طبقة الصناع وإسمها شودر وهم يشملون معظم السكان الأصليين ، ويقال إن طبقة الكهنة خلقت من رأس براهمان . والجند من منكبىه وذراعيه ، أما العمال والزراع فخلقوا من فخذيه ، وخلق طبقة الأرقاء من قدميه ، وغنى عن القول إن الاحتمال كبير في أن يكون الكهنة قد ابتدعوا هذه الأسطورة . وبمرور الزمن تكونت طبقة أدنى من الطبقة الرابعة هي طبقة المنبوذين (الباريا) وقوامها قبائل وطنية لم ترتد عن ديانتها ، وأسرى الحرب ، ورجال تحولوا إلى عبيد على سبيل العقاب .

وأشوأ ما فى الأمر أن الفرد لا ينتقل من طبقة لأخرى . فبحكم مولده ينتسب إلى طبقة : ولا يستطيع أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولا يتزوج إلا من طبقته . فإذا انتسب فرد إلى البراهمان أو كان كشاترياً أو فايسياً فلا يكلم شودرياً أو يأكل طعاماً لمسته يد منبوذ .

ولغة الهنود الآريين إسمها اللغة السنسكريتية ، وهى أقدم اللغات الآرية ، وبها شبه كبير من الفارسية القديمة والإغريقية واللاتينية والكلتية ومن اللغات السلافية الحديثة .

وقد دخلت الديانة البوذية الهند فى القرن السادس قبل الميلاد ، ومؤسس البوذية هو جو تاما (وله أسماء عديدة آخرها بوذا وهو الذى وصل إلى قمة السمو) وولد حوالى ٥٦٠ ق.م. على حدود نيبال ، وكان والده رئيس قبيلة ، ولكنه زهد فيما حوله من متع وتعميم وارتنى ثياباً خشنة وترك أسرته وهام فى الأحراش . وكان يؤمن أن مصدر الشقاء البشرى ما يثيره اذى المتولد من الشهوات الجسدية . ولا خلاص للفرد من هذا انسجن المظلم إلا التلاشى المادى الذى لا يتحقق إلا بالزهد والتعفف عما فى الحياة من مذات وشهوات .

وانسحب تاركاً زوجته وولده إلى جبل آوى فيه تحت شجرة ظليلة بعيداً عن المدنية ومحاسناً نفسه عما أتى من خير وشر . ومتأملاً فى هذا الكون العجيب وأسراره . واستمر فى تأملاته مدة طويلة . ولبت ستة أعوام يحاول أساليب اليوجا - رياضة النفس - ولم يأكل إلا الحبوب والكلأ ، ثم أكل الروث حتى وصل إلى أن كان يقات على حبة من الأرز كل يوم . ونزع شعر رأسه ولحيته ليعذب نفسه حباً فى عقابها . ونام بين الجثث العفنة ، وعلى الشوك ، وضمر جسمه ضموراً شديداً وبانت عظامه فلم يعد لحم يكسوها . وكان إذا ذلك جسمه تساقطت الشعيرات من عليه . ثم اكتشف أن تعذيبه لنفسه قد ولد فيه الشعور بالزهو مما يفسد كل أنواع التقديس وأقنع عن زهوه . وجلس جلسة مستقيمة لا حراك فيها مصمماً على أن يأتيه التنوير وسبح مكفراً ومتأملاً فيما يعانى به الإنسان من آلام ، وفى البقاء والفناء . وبينما هو سابح فى تأملاته

ذات لينة هبفت إلى قلبه المعرفة وأضاءته مشئلة - بنوة دفعت المتأمل السابح في أفكاره إلى الجهر بما جاءت من معرفة . وانتف حول شبان وشيوخ يستمعون إليه وهو في ردائه الأصفر .

وكان بوذا يستخدم في نشر تعاليمه طريقة المحاورة والمحاضرة وضرب المثل ولم يدع بوذا أبداً أنه أوحى إليه ، بل عزا لنفسه الاستنارة ، ولم يذكر أن إلهاً كان يتكلم بلسانه ، ويقول إن كل ما يعرفه الإنسان هو إحساساته ، وإلى الحد الذي نستطيع أن نبلفه بعلمنا لا نرى سوى أن المادة كلها ضرب من القوة ، والعناصر كلها ضرب من الحركة ، والحياة تغير ، هي مجرى دافق مجاهد في صبرورة وفناء . وأن الروح أسطورة من الأساطير ، وأن العقل الذي يربط أفكارنا إن هو إلا شبح توهمناه ، وما هو موجود حقاً هو إحساساتنا وإدراكاتنا التي تتكون بصورة آلية في هيئة تذكرات وأفكار . وتتكون النفس أو الذات من الوراثة والخبرات التي تمّ خلال تجارب الحياة ، وهذه النفس غير خالدة . وما دامت لا روح هناك . فكيف يعود الفرد إلى الحياة ليحاسب على ذنوبه بعد موته ؟ لم يعطنا بوذا إجابة شافية على هذه المشكلة ، وإن كان السائد بين المثلوس فكرة تناسخ الأرواح وانتقالها من جسد إلى جسد . ثم سلم بوذا بأن المواء يدخل شيئاً ثم يخرج زفيراً ويأوح أنه سلم تسليماً بمعلقة التناسخ ثم فكر في كينية الفرار من هذه المعلقة الدوارة ، أي كيف يحقق الإنسان لنفسه الرفانا في الحياة الدنيا والفناء التام في الحياة الآخرة .

الرفانا هي ، وتحقق ، في الانتصار على الشهوة ، ولو أن وصف الرفانا أمر غير مستطاع صياغته في كلمات لأننا لم نمر بتجربتها (١) . وتعني كلمة نرفانا « منطفئ » كما تطفأ النار ، ولكن الكتب البوذية تستعملها في معنى حالة من السعادة يصل إليها الفرد بابتعاده عن الشهوات الجسمية ، إلى جانب تحرير الفرد من عودته إلى الحياة وانعدام شعور الفرد بفرديته ، واتحاد الفرد باله ثم فردوس من السعادة بعد الموت .

التربية الهندية :

كان للدين والنظام الطبقي أثر واضح في تشكيل نظام التربية بالهند . ولم تخضع المدارس ونظم التعليم لنظام عام يمكن أن نطلق عليه سيطرة الدولة على الشئون التربوية ، إذ أن رجال الدين من البراهمان وغيرهم كانت لهم سلطاتهم الكبرى والتي كان من شأنها أنها أدت إلى احتكارهم الكتابة وتعليمها . وقصرها على عدد قليل من الهنود حتى يضمنوا حفظ أسرار النصوص المقدسة ولا يجعلوها مشاعاً للجميع (١) .

وقد تنازل البراهمة عن بعض احتكاراتهم في التعليم فسمحوا لطبقة أخرى أن تتعلم . ثم سمحوا للطبقة الثالثة أيضاً ثم الرابعة ، ولكنهم حرموه على طبقة المنبوذين . وكان لكل قرية مدرسة ومعلمها ، وقد لجأ بعض المدرسين إلى التعليم في الهواء الطلق . أو في منازلهم أو أماكن مسقوفة . وكان التلاميذ يدخلون المدرسة في سن الخامسة إلى الثامنة في الأشهر الممتدة من سبتمبر إلى فبراير . ويشتمل المهاج في محتواه الأساسي على تعليم ديني . وفي ثناياه يتعلم التلاميذ حفظ وشرح نصوص الفيدات .

وكان التلاميذ يبدأون تعلم الكتابة على الرمل حتى إذا تقدموا بدأوا يكتبون على أوراق النخيل بقلم ذى سن حديدي ، ثم على ورق الشجر بالحبر (٢) .

واشتمل منهج التعليم على الحساب والكتابة (٣) ، ولكن كان الهدف الأساسي في هذا التعليم المغلف بالغلاف الديني هو زرع الأخلاق القويمة .

(١) Venkateswara, S.V.. Indian Culture Throughout the Ages, 1 : Education and the Propagation of Culture, pp. 83-85
(٢) Laurie, S.S. : Historical Survey of Pre-Christian Education, p. 176

(٣) يلاحظ أنه التربية النظامية في الهند اقتصرت امتداداً يكاد يكون كاملاً على الكتب .

ولذلك فكان النظام صارماً وإن لم يلجأوا إلى وسائل العقاب البدني بل إلى الحرص الشديد على تكوين عادات السلوك الناصح منذ الصغر .

وبعد من الثامنة يجهد بالتلميذ غالباً إلى « شيخ » هو أحد رجال الدين ويصبح التلميذ جلسيه يتلقى عنه « الشائرات الخمس » وهي : التحق والفتون والصناعات والطب والمنطق والفلسفة . وكان للأستاذ على تلميذه حقوق ، فالتلميذ تابعه وخادمه ، يؤدي له كل الخدمات حتى أحقرها . ويبقى التلميذ مع أستاذه حتى يصل إلى حوالي العشرين من عمره ، ثم يطلق إلى الدنيا مسلحاً بنصح رشيد ، هو أن التعليم يأتي ربه من المعلم ، وربه من الدراسة الخاصة ، وربه من الزملاء ، وربه من الحياة .

وكان من حق التلميذ عندما يبلغ السادسة عشرة أن يترك الأستاذ لينتقل إلى إحدى الجامعات الكبرى . وهذه كانت قاصرة على البراهمان ، ولكن سمح للطبقة التالية بدخولها ، وفيها يتعلم الطلبة العلوم والفلسفة والقانون والرياضيات والطب والشعر إلى جانب التعاليم والنصوص الدينية . ونظراً لأن الهندو كانوا يربون ويعلمون لا من أجل الأمور العملية ولكن للمثاليات ، فقد تشعبت ثقافتهم بالفلسفة والدين ، ومست العلم والفن والتجارة مساً خفيفاً .

ويظهر أن الدولة تدخلت في التعليم العالي ، فيحدثنا المؤرخون أن جامعة الاندا ، وهي أشهر الجامعات بالمعاهد البوذية العالية ، أنشئت بعد موت بوذا بزمان قصير ، وخصصت لها الدولة دخل مائة قرية ليصرف منها على شؤون الجامعة . ويقال إنه كان يؤمها عشرة آلاف طالب ، ونحو مائة قاعة للمحاضرات ، إلى جانب المكتبات الكثيرة الضخمة ، ومساكن للطلبة ، ولها مراصد عالية تبلغ السحاب ارتفاعاً . وكان المستوى العلمي فيها عالياً جداً ، لدرجة أن الأجانب من البلاد المجاورة ومن ذوى العلم كانوا لا يستطيعون سحابة الطلبة في إطلاعهم ومناقشتهم فيعرفون لهم بالدكاء والفزارة الدراسية ، حتى أن أحد علماء الصين ممن زاروا هذه الجامعة أعجب بها ، ومكث في ربوعها خمس سنوات يناقش الطلبة ويجادلهم ويستمع إلى الأساتذة الجهابذة ، ويدلل على

صعوبة الدراسة بها أن عدد الذين كانوا يرسبون في الإمتحانات أكثر من عدد الناجحين بالضعف .

وكان ينظر إلى الخلق والسلوك نظرة تبجيل وحرم ، فلا يسمح للطلاب بالتحدث إلى امرأة أو حتى رؤية امرأة ، أما من يفتقر الزنا منهم فعليه كفارة عام كامل يابس فيه جلد حمار ، ذيله مرفوع إلى أعلى وبحسب الطرقات مستجدياً ماداً يديه ومعلنأ لكل من يقابله عن خطيئته . وكانت الدراسة تستمر في هذه الجامعة اثني عشرة سنة . ولم يكن هناك حد أقصى فقد يموت الشيخ طالباً فيها .

وهدفت التربية البراهمانية إلى التحكم في العقل والإرادة والجسم . فكان الجسم يبقى على جلسة واحدة مدة طويلة ، ويتعود الطالب التنفس بطريقة معينة تختلف حسب ساعات النهار وحسب الغرض . وكان هذا التحكم ضروري للسيطرة على النزعات ، والرغبات . وكان النظام غاية التربية ، وليس وسيلة لغاية . فالدراسة والتعليم كانا يرميان إلى اكتساب عادات التفكير والإحساس والتحكم في الجسم والسلوك ، وإلى التفضحية وإنكار الذات (١) .

وبعد عام ٥٠٠ ق . م . سمح بالعقاب البدني في المدارس ، وكان التلاميذ يضربون بالعصى أو بالحبال ، وقد ارتضى قانون مانو Manu (وهو أهم القوانين وأقدمها) العقاب البدني غير أن ، للمبرسين عارضوا في ضرب التلاميذ الذين يزيد سنهم عن ستة عشر عاماً . على أن مجرد السماح بالعقاب البدني دليل على أن بعض التلاميذ لم يسموا إلى المستوى الروحي اللائق ، وكانت أخلاقهم دون ما يجب أن يكونوا عليه .

أما عن تنظيم المدارس ، فقد كانت العادة أن يبدأ الطفل دراسته في المدرسة بعد أن تجرى له المراسم الدينية ، وكان أولاد الطبقات العليا يتلقون تعليمهم الدينية والخلقية من أمهاتهم ، وقد أقرت قوانين مانو هذا الاتجاه . على

أن بعض الأولاد كانوا يتلقون المبادئ الأولية للدين والخلق والكتابة على يد معلم خاص وذلك قبل إجراء التأسيس الدينية لهم . ودولاء الأولاد من طبقتي الكشاتريا والفايسيا ... ويتمثل أثر النظام الطبقي في أن أطفال هاتين الطبقتين كانوا يدخلون مدارس البراهمان وأعمارهم تزيد عن أعمار أطفال البراهمان بثلاث أو أربع سنوات ، فالمفروض أن الطفل البراهماني يميز بحكم الوراثة عن غيره من أطفال الطبقات الأخرى .

وقد تخصص المدرسون البراهمان في تدريس مختلف تعاليم الفيدا ، وقد علمنا أن الفيدا تحتوي على : الأوراد ، والأناشيد ، والطقوس للضحايا والقرابين ، والتعاويذ السحرية ، ويحتاج كل قسم من هذه الأقسام الأربعة إلى اثني عشرة سنة لاستكمال دراسته . ومعنى ذلك أن الدارس احتاج إلى ثمان وأربعين سنة لاستكمال دراسة الفيدا . وعندما سمح لطلبة طبقتي الكشاتريا والفايسيا دخول المدارس الفيدية ، ولأنهم كانوا يتزوجون في سن العشرين ، ولأنهم لا يدرسون بنفس التعمق الذي يدرسه أفراد طبقة البراهمان الذين لا يفوقهم أحد . فقد اقتصرَت الدراسة على الفيدا ، وقدمت لهم موجزة (١) .

هذا ، وقد اتخذت مدارس البراهمان عبر القرون أشكالاً مختلفة منها :

مدارس الجوروس Gurus : وفيها اتخذ بعض الكهنة التدريس مهنة لهم ، وكان الكاهن هو المعلم الوحيد في المدرسة . وانتشر هذا النوع من المدارس في ربوع الهند ، وهي مدارس خاصة يؤسس كل منها الجوروس . وعندما يتزايد عدد التلاميذ في المدرسة يعهد الجوروس إلى بعض تلاميذه النابهين الكبار بمساعدته في التدريس .

مدارس الباريشاد Parishads : والباريشاد تعني جمعاً من البراهمان المتقنين لهم السلطة في الفتوى الدينية والتربوية ، ويجب أن يكون في هذه الجماعة متضلون في الفيدا وغيره من الكتب الدينية الكبيرة ، وتشرف

الجامعة على مركز تعليمي يقد إليه الطلبة من أنحاء متفرقة . ويقال إن جامعات البراهمان تطورت من هذه المراكز .

مدارس التول : وقد انتشرت مدارس التول في المراكز الدينية والسياسية ، والتول مدرسة ذات حجرة واحدة ومدرس واحد محاطة بأكواخ من الطين يعيش فيها الطلبة . ويشتمل منهاج مدرسة التول على عديد من المواد والدراسات وخاصة في القانون والمنطق . ولم يزد عدد الطلبة في مدرسة التول عن ٢٠ طالباً ، والدراسة بالمجان حيث كانت هذه المدارس تعيش على هبات من الموسرين . وهذه كانت كافية حتى لطعام وكساء الطلبة ، ومن الجدير بالذكر أن تواجد مجموعة من التول في مركز واحد كان يكون جامعة في شكلها .

كليات الغابات : وهذه خلفت الباريشاد ، وكانت تنشأ في الغابات . وتكون مبانيها من أكواخ طينية يسكنها الطلبة والأساتذة . ولا يحوى الكوخ سوى وعاء الماء وحصيرة للنوم . وقد اشتهرت هذه الكليات حتى وصلت إلى أسماع ملوك الهند الذين أغدقوا عليها الهبات وجاراهم في ذلك الأمراء وأفراد من الرعية . وقد أصبحت هذه الكليات مراكز للتأمل الفلسفي والدراسة الأدبية العالية .

مدارس البلاط : غالباً ما كان الملوك والأمراء يحيطون أنفسهم بجماعات من ذوى العلم والفن . وفي البلاط الملكي كانت تنور مناقشات عن الدين والفلسفة والنحو والأدب والعلم والفن . وقد اشتهرت هذه المدارس بتفوقها في الفلسفة .

المدارس الخاصة : وهذه نشأت حوالي القرن السادس قبل الميلاد ، وقد تخصصت كل مدرسة بمادة معينة حيث زادت المعرفة في ذلك الوقت وأصبح من المستحيل أن يلم بها كلها فرد واحد . ومن بين هذه مدارس للنحو . وأخرى للأدب ، وثالثة للقانون ، ورابعة للفلك ، وخامسة لعلوم تقويم الضحايا ، وسادسة للمنطق ، وسابعة للفلسفة .

جامعات البراهمان : ولعل أشهرها جامعة بنارس وجامعة ناديا ، ويقال أن الإسكندر الأكبر المقلوب في غزوه للهند استمع إلى فلاسفة الهند في واحدة من هذه الجامعات في تاكساجيلا ، وفي نفس الجامعة كتب أحد الفلاسفة في السياسة ما كتب ماكيافيلي بعده بألف وأربعمائة سنة . ولم يختلف منهاج الدراسة في جامعات البراهمان كثيراً عنه في جامعات البوذيين ، فكانت تدرس مواد المنطق والأدب والدين والفلسفة وعلم الكلمات والرياضيات والفلك والطب الذي كانت له أهمية خاصة . غير أن جامعات البوذيين تميزت بما فيها من بعض الدراسات العملية التي أحملت في جامعات البراهمان .

لم يكن يسمح إلا للبراهمان بحكم القانون بتدريس الفيدا ، ولذلك فقد احتكروا تدريس الدين والفلسفة . وقد قام بتدريس المواد الأخرى مدرسون من طبقات أدنى من البراهمان ولكن تحت إشرافهم . وجديز بالذكر أن المدرسين البراهمان كانوا يخضعون لقوانين صارمة قبل وأثناء قيامهم بالتدريس ولم يتناولوا أجراً من عملهم اللهم إلا بعض الهدايا وما يجمعه طلبتهم من التسول وقد اتقى بعض المدرسين ممتلكات من تقبلهم هذه الهدايا .

ويصف قانون مانو المدرس المثالي بأنه ذو حديث عذب ، وإذا أهانه شخص لا يرد الإهانة ، ولا يضرب أحداً بالقول أو العمل ، ولا يستخدم التهديد بعقاب من الساء ليخيف أحداً أو يهدده . ومع ذلك فقد صرح المانوي بالعقاب البدني . والمدرس المثالي متقشف ، عفيف ، طاهر النفس ، مريح ، رحيم ، مصيب في قوله ، نموذج يحتذى في حياته ، راسخ في معتقداته ، يقنع بالعيش عن طريق التسول ، فيتسول هو ويسرح تلاميذه يتسولون ويجمع ما حصلوا عليه ، وهو لا يمانع في إعطاء ما عنده من علم لتلاميذه .

المدرسة

كانت معظم المدارس خاصة ، وتعتمد على الهدايا التي يهديها التلاميذ . وغيرهم من المهتمين بالدين والفلسفة والعلم والمحسنين ، هذا إلى جانب ما يحصل عليه التلاميذ من التسول ، كما أن بعض المدارس الخاصة ذات الطابع

لميز تقبلت منحاً من الملوك والأمراء . وقد أوقفت بعض القرى للصرف على مدارس وجامعات البراهمان .

وكان التعليم العام في الهند القديمة مجاناً ، كما حرمت الكتب المقدسة على المدرسين أخذ أجر لقاء عملهم وإلا اعتبر قبولهم الأجر إهانة للسماء . ويذكر المؤرخون أن السلطات السياسية في الهند لم يكن لها سلطان على التربية والتعليم . حتى تعليم الموظفين العسكريين والسياسيين . غير أن قوة الكهنة البراهمان ونفوذهم ضاقت المدرسين الذين لا يخضعون لعقيدتهم . ومع ذلك فقد تمتع المدرسون بحرية إذا قورنت حالتهم عندما انتصرت الهندوسية على البوذية ، حيث حل على المدرسين غير المؤمنين بالهندوسية اضطهاد كبير .

التربية البوذية

لا تختلف التربية البوذية في خطتها العامة وروحها عن البراهمة اللهم إلا في اختلافات عن الدين والأيديولوجية الاجتماعية ، ونوع المدارس وتعليم البنات . وتتفق البوذية والبراهمانية في الاهتمام بالمثل العليا الدينية والخلقية .

ولأن البوذية كانت ثورة على البراهمانية ، فقد أنكر البوذيون على البراهمان أحقيتهم في التدريس وفي تقديم القرابين والضحايا . وقد تدراسنا شيئاً عن تعاليم بوذا ، وكيف أنها كانت مزيجاً من مثاليات إصلاح اجتماعي وإهمال من الفرد لكل شيء عدا الزافانا . وقد رفض بوذا القيدا وتعاليمه واعتباره السلطة العليا على الفرد وعلى السلوك الاجتماعي ، كما شجب نظام الطبقات على أساس أنه بناء اجتماعي غير عادل . وكان بوذا بهتاً ثائراً جريئاً . ومن ثم دخلت المناهج الآداب البوذية لتحل محل القيدا كمصدر للحكمة والأخلاق . وظلت اللغة السنسكريتية هي السائدة ، وتبدأ بدراسة النحو الذي يشتمل على قدر كبير من دراسة الأدب .

ويبدأ التلميذ البوذي دراسته في سن السادسة وينها في حوالى العشرين ، لبدأ دراسته العليا في الشعر والإنشاء النثرى والمنطق والفلسفة والميتافيزيقيا

والطب .. الخ . وبعد أن ينتهى من هذه الدراسة قد يلتحق بواحدة من الجامعات البوذية إذا نجح في إمتحانات القبول الصعبة جداً .
والتعليم على مختلف المستويات يعتمد على الاستظهار والحفظ ، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة المناقشة والتناظر والمجادلة في معانى ما استظهر . وخضع الطلبة لنفس النظام كما كان الحال في المدارس البراهمانية . أما علاقة التلميذ بأستاذه فتقوم على طاعته وعبادته وأدائه الأعمال حتى الحقيرة منها له .
ونظراً لأن الرهبان البوذيين ارتأوا الحياة المثالية في النسك ، فقد عاشوا في أديرة بلغت حوالى ٥٠٠٠ دير في الهند . وفي كل دير مدرسة كان يؤمها نوعان من التلاميذ : خارجيون (وهؤلاء كانوا يسمون طلبة) ، وداخليون (وكانوا يسون أطفالاً) وكان (الأطفال) قد كرسوا حياتهم للحياة الديرية بما فيها من متطلبات زهدية قاسية . وعلى كل طفل أن يتخير راهباً ليكون مدرسه الخاص . ويتدرج الطفل في مراحل التعليم حتى يصبح راهباً ماراً بسلسلة من الاحتفالات الدينية من سن الثامنة وتنتهى في سن العشرين . ثم يبدأ حياة قوامها الدراسة المتعمقة والتفكير والتأمل والتدريس والوعظ .
وتتميز مدارس الأديرة بأنها كانت مفتوحة لكل الطبقات ، ولكن لم يؤمها إلا عدد يسير من شباب البوذيين ، كما أن عدد الرهبان والراهبات لم يكن كبيراً إذا قورن بالملايين العديدة من معتنقى الديانة البوذية .

تعليم البنات

قبل عام ٢٠٠٠ ق . م . درست زوجات البراهمان والنبلاء الفيدا . وبعد هذا التاريخ لم يسمح لمن إلا بمتابعة بعض الشؤون المنزلية والأخلاق والسلوك الطيب ، ولم يدرس إلا عدد قليل جداً من النساء دراسات أدبية وهؤلاء كن في نظر الهنود من أعاجيب الدنيا . وكان الشائع أن مكان المرأة البيت حيث تربي الأطفال وتعى بشئون المنزل وتحفظ ممتلكات زوجها وترعاها . وخضعت البنات لتعاليم الوالدين ، ومن بعدهما يصبح الزوج معلمها .
وفي ظلال الهندوسية لم يسمح بالتربية النظامية إلا إلى عاهرات المعابد ، واشتملت الدراسة على تعليم الآداب والموسيقى والغناء والرقص والتمثيل والترميم

في احتفالات المعابد . كما كن يتدربن على قراءة الأفكار . وكشف الطالع ، وصناعة العطور . والتجميل وكذلك كشف المحرمين والجواسيس : وكان يقوم بالتدريس للعاهرات كهنة المعابد .

وقد سمح بوذا بنظام الراهبات ، وكانت أديرة الراهبات أقل عدداً من أديرة الرهبان . كما كانت تحت إشرافهم ، وتحتل مرتبة أدنى . ويساورنا الشك في نوع المراساة التي أعطيت للبنات في أديرة الراهبات ، ويلوح أنها كانت تشتمل على القنون المنزمية والديانة والأخلاق .

الفصل السادس

مصر

تفاوت آراء العلماء عن قدم الحضارة في مصر : ويكاد يفتق كثيرون على أن ثقافة المصريين في العصر الحجري الحديث لم تضارعها ثقافة أخرى في العالم فقد ترفت صناعة الأدوات الحجرية وتهدبت ووصلت إلى درجة عالية من الحدة والصقل ودقة الصنع . وقيل نهاية هذا العصر ظهرت صناعات المعادن في مصر ، فكشفت الحفريات عن مثاقب ودبابيس ومزهريات من النحاس ، إلى جانب حلل من الذهب والفضة .

وفي ملخل العصور التاريخية عرف المصريون القلماء الزراعة ، فقد عُثر في بلدة البدارى - وما أكثر ما عُثر فيها - على جثث دفنت في حوالى عام ٤٠٠٠ ق. م ، وقد حفظها جفاف الرمال وحراستها ، فأبقى في أسنانها قشوراً من حب الشعير . ويقال إن المصريين في هذا التاريخ المبكر يدعوا ينظمون أساليب الري بعد أن قطعوا العبابات وتخلصوا من أفراس نهر النيل ونعاسيحه . وعرف عن المصري الأول أنه كان شغوفاً بالزينة بالملحى والنعطر ، ويرتدى ثياباً بسيطة من الكتان ، وفي رأى أن الأولاد كانوا يظنون عرايا إلى سن الثالثة عشرة ، أما البنات فيدفعهن الخضر والحياة إلى تغلية ما حول الوسط . وكان هؤلاء المصريين الأوائل كتابة مصورة ، واحتدوا بتصوير ما يتصيدونه من حيوانات على الخزف الذى حمل أيضاً صوراً لنساء حزانى وأشكالاً هندية . ويرجع ماسيرو فجر ثقافة المصريين الأوائل إلى ما بين ١٠,٠٠٠ و ٨,٠٠٠ سنة قبل الميلاد (١) . على أن التاريخ للمون عن مصر يبدأ من عام ٤٢٤١ ق. م .

من أى الأجناس المصريون ؟ ومن أين جاءوا ؟ سؤالان محل نقاش أيضاً .
فهل هم من أصل آسيوى أو أفريقى ؟ وهل جاءوا مصر عبر السويس ؟ أو
من مضيق باب المندب و جبال الحبشة ؟ وهل هم من جنس البحر المتوسط الذى
هزم أفوماً سود البشرة كانوا يسكنون وادى النيل وحلوا محلهم ؟ أو أنهم
عاشوا دائماً على ضفاف وادى النيل منذ أجدادهم الأوائل ومنذ أقدم العصور ؟
ويرجح ول ديورانت نقلاً عن ثقافة فى التاريخ القديم أن غزاة وفلوا أو
هاجروا من غرب آسيا وجاءوا معهم بثقافة أرقى من ثقافة البلاد ، وتزوجوا
مع هؤلاء الأهلين الأقوياء ، وأنجبوا سلالة هجينة كانت مطلع حضارة جديدة
كما هو الشأن فى جميع الحضارات . ثم أخذت هذه السلالات تمزج امتزاجاً
بطيئاً حتى تألفت من امتزاجها فيما بين عام ٤٠٠٠ و ٣٠٠٠ ق . م . شعب
واحد هو الشعب الذى أوجد مصر التاريخية (١) . ويقول برستد (٢) إن وادى
النيل سكنته أقوام ترجع إلى حوالى ١٨,٠٠٠ سنة قبل الميلاد .

ويقسم تاريخ مصر القديمة إلى ثلاث دول : الدولة القديمة . والوسطى ،
والحديثة . عاش الأقوام حول شاطئى النهر منقسمين أقساماً ، ولكل قسم شعار
واحد ورئيس واحد وإله واحد ، حتى جاء وقت انحلت فيه بعض الأقسام مع
بعضها ، ثم تكونت مملكتان إحداهما فى الشمال والأخرى فى الجنوب . ويعزى
إلى مينا - وهو شخصية ما زال الغموض يحيطها - أنه وحد القطرين ،
وأسس عاصمة له فى منف ، وأعلن قانوناً عاماً أوحى إليه به الإله توت .
وبدأ عهد الأسرات فى مصر القديمة .

وفى حوالى ٣١٠٠ ق . م . وضع أمحوتب الطبيب المهندس تصميم أول
بناء حجري فى العالم هو هرم سقارة المدرج ، وكان مستشاراً للملك زوسر ،

(١) ول ديورانت (رحمة محمد بدوان) : الجزء الثانى من ٦٥

(٢) The Cambridge Ancient History, vol, 1 p, ٤0.

وتركت الأسرة الثالثة إلى جانب الحرم المدرج وهيكل زوسر الجنازى تراثاً في الذهب ، وصناعة وفناً راقين في صناعات فخارية ونخفية رائعة . وعرفت الأسرة الرابعة ببناء الأهرامات الشاحنة في الجيزة ، والتي يرى فيها بعض المؤرخين تسخير المصريين لحلمة الفرعون ، وإن كان البعض الآخر يرمي وهذا العمل الضخم إلى ضمان عودة القرينة - الكا - إلى الجسم فيستطيع الفراعنة المدفونون في الأهرامات أن يعودوا إلى الحياة ويؤمنوا رعاياهم عند البعث . وكان المصريون القدماء يرون القرينة صورة مصغرة للجسم نفسه وأنها يضمن لها البقاء كاملاً إذا ما احتفظ بالجسم آمناً من الجوع والتزيق والبلى . وكاد لا بد أن يقدم للقرينة الغذاء والكساء وما تحتاجه من خدمات بعد موت الجسد . ولذلك أعدت المقابر بما يحقق نقرينة كل ما تريد ، فنقشت على الجدران رسوم ، وحفرت نقوش وصنعت تماثيل ، إلى جانب دفن الأسلحة والمعدات مع الجثة . واعتقد المصري القديم أن رسم صورة لحقل يحرق يمكن أن يتحول إلى حقل حقيقى يثبت غذاء للقرينة . ولذلك اكتست جدران المقابر بالرسوم والصور لحيوانات وخدم وحشم وموائد بسطت عليها أشهى الأغذية .

وعند المصري القديم كى يحافظ على الجثة إلى تعييطها ، ويقول هيردوت « أول ما يفعله المهنطون أن يخرجوا المخ من المنخرين بمخاطف من الحديد ، فإذا ما انزحوا جزءاً منه بهذه الطريقة أخرجوا ما بقى منه بادخال بعض العقاقير فيه ، ثم فتحوا فتحة في جنب الميت بمحجر حاد ، وأخرجوا منها جميع أحشائه . فإذا ما غسلوا البطن ونظفوه بنبذ النخل رشوا عليه العطور المسحوقة ثم ملأوا البطن بالمر التقي وبعطر العشب وغيره من العطور ، وأعادوه بالخيطة إلى ما كان عليه من قبل ، فإذا ما فعلوا هذا كله غمروه في متفوق التطرون وتركوه فيه سبعين يوماً ، وتركه أكثر من هذا الوقت مخالف للقانون . فإذا انقضت هذه الأيام السبعون غسلوا الجثة ولفوها كلها في أحزمة من التماس

المشمع ، وغطوا هذا القماش بطبقة من الصمغ الذى يستعمله الخريرون عادة بدل الغراء . وبعد أن يتم هذا كله يسترد أهل الميت الجثة ويصنعون لها صندوقاً من الخشب على صورة إنسان ، فإذا ما أتوا صنعه وضعوا الجثة فيه وأحكموا إغلاقه ، وأودعوه لحداً وهو واقف يستند إلى جداره . وهذه الطريقة يعالجون الأجسام التى يريدون الاحتفاظ بها علاجاً يكلفهم أبسط النفقات .

واستمرت الدولة القديمة من ٣٥٠٠ ق. م إلى ٢٦٣١ ق. م وشملت الأمر من الأولى إلى السادسة ، وأعقبتها فترة من القوضى .

وجاءت الدولة الوسطى (٢٣٧٥ ق. م إلى ١٨٠٠ ق. م) وشملت الأمر من الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة . وكان من أشهر ملوك الدولة الوسطى أمينحيت الأول مؤسس الأسرة الثانية عشرة ، وفى عصره ازدهرت الفنون وبلغت ذروة من الإتقان لم تبلغها من قبل . ومن مشاهير ملوك الدولة الوسطى أيضاً سنوسرت الأول الذى حفر قناة تصل بين النيل والبحر الأحمر وصعد هجمات النوبيين . واستطاع سنوسرت الثالث من بعده أن يخضع فلسطين لمصر . وانتهت الدولة الوسطى بفترة من القوضى والزراع على الحكم حتى غزا مصر المكسوس . واستطاع هؤلاء الرعاة الآسيويون أن يقضوا على الكثير من مظاهر الحضارة المصرية ، كما حرقوا مديناً ونهبوا ثروات كثيرة . وبطرد المكسوس على يد أحسن بدأ عصر الدولة الحديثة ، أو عصر الإمبراطورية ، ويشمل الأمر من الثامنة عشرة إلى العشرين (١٥٨٠ ق. م إلى ١١٠٠ ق. م) . ومن ملوك هذه الدولة تحتمس الأول الذى مد حدود مصر شمالاً إلى سوريا ، وأخضع كل البلاد الواقعة بين ساحل البحر وقرقرميش ووضع الحماميات . وفرض الجزية . وحكمت بعده ابنته حتشبسوت وأخوها - زوجها - تحتمس الثانى . غير أن حتشبسوت تحت زوجها عن الحكم واستأثرت به . ولم تعترف حتشبسوت بأنها تقل عن الملوك الذكور ، بل رسمت نفسها على الآثار - لإرضاء لرغبة عندها وإرضاء لرغبات شعبها -

في مبرة محارب ذي لحية . مستأجرة في الرسم ثديها : وسيت « ابن الشمس » و « سيد القطين » . كما ارتدت ملابس الرجال ولتحت بلحية مستأجرة عنلما كانت تقابل رعاياها . ويرجع الفضل لخشيشوت في إرسال بعثة إلى بونت (الصومال) لجلب اليخور وفتح أسواق جديدة بهذه الأنحاء ، وهي صاحبة الدبر البحرى . ومصلحة ما خربه المكوس ، وبأكورة من دفن في وادى الملوك من القراعة .

وخلفها شاب في الثانية والعشرين من عمره هو تخمس الثالث بطل مجل وهازم العاصين والثائرين . وقاّح أوضاع واسعة في غربى آسيا . وفى خلال خمس عشرة حملة أخضع تخمس الثالث شرق البحر المتوسط ، مكوناً إمبراطورية ضخمة قصبها (طية) التى نعمت بعصر ذهى من رعد العيش . وبفضل أسطوله أصبح لواء الزعامة فى البحر المتوسط لمصر . ويعزى إلى أمنحوتب الثانى أنه عاد إلى (طية) بعد غزوة فى شرق البحر المتوسط يجر فى ركابه سبعة ملوك أسرى . وحلت سيادة مصر الحربية وحلم ازدهارها فى الفنون زهاء قرن كامل من الزمان ، نعم فيه آلهة طية بالقرايين والمياكل المغطاة بالذهب . ثم بدأت الرياح تآلى بما لا تشهى السفن ، وبدأ عصر الاضمحلال ، ثم خضعت مصر فريسة للغزو من الشرق والغرب والشمال .

المصريّة والفلسفة

قدم المصريون القدماء الحيوانات ، ويقول ماسبيرو إنه عنلما عاش المصريون فى زمن ما قبل التاريخ متقسمين إلى أقسام ، اتخذ كل قسم حيوانا يطعمه إلى جانب الإله الخاص به . وقد قدم كل قسم حيوانه إما رهية منه فيبقى شره ، أو رغبة فى استرضائه لا يجلبه له من خير ، فقد قدموا التماسيح والأسد ، كما قدموا العجول والكياش . أما فى الصور التاريخية فقد آمن المصريون بأن الحيوانات التى عبدوها قد حلت فيها أرواح الآلهة التى كان عليها أن تسكن جسداً تتجسد فيه عند هبوطها إلى الأرض ، فالنسر مثلاً لم يكن هو

نفسه هوروس الإله ، ولكنه مأوى لبعض أسرار هوروس (١) . على أن عقيدة التجسد هذه لم تقتصر على تجسد الإله في حيوان ، فتارة تجسد هوروس متجسداً إنساناً . أو إنساناً له رأس نسر ، أو نسرأ له رأس إنسان . ثم أحل المصريون القدماء روح الإله في أكثر من حيوان . فتارة في عجل . وأخرى في تمساح ، وثالثة في قطة ، ورابعة في طائر ، وتطور الأمر إلى أن أصبحت العبادة لا تقتصر على حيوان واحد من بين القطط مثلاً ، ولكنهم عبدوا القطط جميعاً . وآمن المصريون القدماء بأن هذه الحيوانات التي عبدوها تعلم الغيب ، وتثيب وتعاقب . بل إنها تتكلم لتنفذ شخصاً على وشك الهلاك . وكما تكلمت الحيوانات المؤلفة والنطيور . فقد تكلمت بعض النباتات كالأشجار التي حلت فيها أرواح الآلهة ... « وبينما كان فرعون جالساً ذات مرة مع زوجته التي كان يحبها حباً جماً تحت إحدى الشجرات للقلمسة في مرور وسعادة ، إذ بالشجرة تنحنى على الملك وتسرى في أذنه أن زوجته خائنة (٢) » .

وعبد المصريون شجرة الجميز والنخلة . وقنعوا للشجر قرابين من الخبار والعنب والتين . ثم ارتقت بعد ذلك هذه العقيدة وتقدمت في مسار الفلسفة حتى قررت أن الإله يحل في كل كائن حي ، بل في كل جزئية من جزئيات الطبيعة . وأنه ذو مظاهر متعددة .

وكان لكل مقاطعة أو قسم أو جهة إلهها الذي يتحمس له عباده ويحاربون دفاعاً عنه ، ثم تطور الأمر فأصبحوا يحاربون من أجل نشر عبادته . وهذا ما فعله حاكم مدينة (ليتوبوليس) الذي بسط سلطان إله هوروس على ما جاوره من مقاطعات في الوجه البحري . وتروى الأساطير أن سلطان هوروس امتد جنوباً ولكنه لم ينعم طويلاً بهذا المجد ، فقيض له علو للدود هو الإله ميت إله الشر . وتجسد ميت في حيوان ذى أربع ، كرية المنظر ، حقد على

() محمد ، طلاب الفلسفة الشرقية . ص ٣٣

Maspero : op. cit., pp. 120-121 (٣)

جمال عيني هوروس - وكانت الشمس عينه اليمنى والقمر عينه اليسرى ،
إحداهما تضيء العالم نهاراً والأخرى تضيئه ليلاً - وتعارك سيت مع هوروس
وضربه مراراً في عينه ، فكانت الشمس تكسف ، والقمر يخسف . وطالت
الحرب بينهما .

ثم ظهرت آلهة أخرى وقتت بجانب هوروس (أحياناً تكتب حوريس)
منها توت وليزيس وأوزوريس . وانتصر أوزوريس ، وقال الكهنة إن انتصار
أوزوريس على غيره من الآلهة حتى على هوروس مرجعه أن الأخير ابن
لأوزوريس ، ثم تزوج أوزوريس من ليزيس وعينا توت وزيراً . ثم كون
أوزوريس وليزيس وتوت مملكة إغية . غير أن سيت إله انثر دبر حيلة ضد
أوزوريس وألقاه في النيل ، ولما أنقذته زوجته فاجأها ميت وقطع زوجها
قطعاً بلغت ثنتين وسبعين ، ورمى كل قطعة في مقاطعة من مقاطعات مصر .
غير أن الزوجة الوفية ليزيس بمعاونة آلهة أخرى جمعوا هذه القطع وقرأوا
عليها التعاويذ ، حتى عادت إلى الحياة خائرة القوى ضعيفة . وبمجرد أن
أنسل هوروس ترك أوزوريس الأرض ليكون إلماً للموتى ، مخلفاً مكانه
هوروس الذي حقق المزعمة الكاملة القاضية على إله الشر سيت ، ولم ترض
ليزيس أن يقتل هوروس عمه سيت ، غير أن هذا الإله أقام دعوى أن
هوروس ليس ابناً لأوزوريس ومتهماً ليزيس في شرفها ، ومطالباً بأحقته
بمكان أوزوريس . وبفضل دفاع توت ثبتت براءة هوروس لأوزوريس ،
على أن النزاع ظل محتملاً .

ونفض فرعون جريء هو ميتا ، وأعلن أن هوروس حل في جسده ،
كما أعلن أن سيت أيضاً حل في جسده ، وعليه أن يتفقد أمر الإلهين المتنازعين ،
فضم الوجهين البحري والقبلي ، وأصبح ملك القطرين ، ومصلو (الخير
والشر) و (النور والظلمة) . وبتألية الفرعون حياً أصبحت عليه التزامات ،
لعل أهمها مباشرة الطقوس الدينية اليومية ، حتى يستمر النيل في ملء مصر
بالحياة ، وحتى يستمر الزرع ينبت والشمس تشرق وتغرب . وعبد المصريون

الفرعون حياً حتى كان أشدهم قرباً منهم أكثرهم خطوة ينال شرف شم قدمي
الفرعون ؛ وذهل المصري القديم عندما وجد الملك يموت .. الإله حتى عليه
ما يقع لكل إنسان ، وقد ظنوه خالداً ... وأتى الكهنة أن الفرعون لا يموت
كما يموت الناس ؛ فإذا ما عجز جسمه المادى عن القيام بالأنشطة العادية
يخرج منه السر الإلهي أو الروح القدس ليحل في جسم ابنه الشاب الممتلئ
حيوية. على أن الفرعون بعد موته يظل ينصح ابنه الحى ، ويوجهه في أمور
الحكم من مكان إقامته في مملكة الموتى ، مملكة أوزيريس . وكان المقروض
أن تعود الروح - متى شئت - من عالم الموتى إلى عالم الأحياء من خلال فرجة
في القبر ، فتخرج إلى الجسد الذى يجب أن يكون دائماً مهيناً لاستقبالها ،
ولذلك عنى المصريون أشد العناية بالتحنيط ، ثم صنع التماثيل ، وإلا تاهت
الروح وتشردت إذا حل التحلل بالجسد . وكان الطريق إلى مملكة أوزيريس
تحت الأرض مخفوفاً بالكثير من المشاق والمخاطر ، فكان الدخول إليها عسيراً
حتى على الفرعون نفسه .

وظهر في نهاية الدولة القديمة إله من مدينة الشمس (هليوبوليس) صارت
له السيادة بفضل تحالف كهنته مع ملوك منف . وسمى هذا الإله « رع » .
وكان رع يزور الملكة ليلاً حتى تحمل الفرعون الجديد ، وبذلك أصبح رع
الأب المباشر الفعلى لكل القراعنة ، كما كان رئيس الآلهة الأخرى ، وهم :
توت إله السماء ، وإيزيس إلهة الأرض الخصبية ، وأوروريس النيل ، وجيب
الأرض ، وسو الهواء ، وتيفنت الفراغ ، وسيت الصحراء ، ونفتيس
الأرض القاحلة .

وكانت السلطة لرع ، ولكن في نهاية الأسرة السادسة كان حكام الأقاليم
قد نجحوا في الترد على سلطة الفرعون ، وعلى رع ، وأخذ كل منهم يعبد إلهاً
عائياً فخمه وعظمه ومنحه أرقى الألقاب وأسمائها ، وسادت فوضى وتسامل
نفر من الناس عن قوة رع ، وكيف يترك دعاء تسيل ، وغرباً يحل ، ولا
يستخدم سلطته ككبير للآلهة ، فيمنع تناحر الخلق وتنافس حكام المقاطعات ؟

ولكن رع لم يفعل شيئاً ، وزاد تشكك المتشككين ، الذين رأوا الإله الكبير تقع عليه الإهانات ، ومع ذلك فالشمس تشرق وتغرب . والنيل يفيض والأرض تنبت زرعاً .

وكان هناك إله على صغير هو آمون إله طيبة ، وعندما تولى عرشها ملك جرىء قوى (انمحت الأول) فرض إله مدينته على مصر كلها ، وضرب بيد من حديد على القوضى ، وأعاد هبة الفرعون والإله ، وبالتبعية استرجع كهنة الإله سلطانهم . وزاد هذا السلطان حتى بدأ الفرعون نفسه يخشاهم . وفكر القراعة في موقفهم إزاء كهنة آمون ، وتوصلوا إلى إضعاف هذه السلطة بإضعاف سلطة الإله نفسه ، ولن يتأتى هذا إلا بإعادة مجد آلهة زال نفوذها . ولهذا نجد تحتمس الرابع يقول : إن أبا الهول - وهو إله قديم عرف في عصور ما قبل التاريخ وكان يمثل كائناتاً بشعاً مخيفاً لم ينظره أحد ولكنه كان يظهر من وقت لآخر ليبت الرعب والفزع في قلوب البشر ، ولهذا عبده حتى يتقوا شره - جاءه في نومه وأمره بإزالة الرمال التي تغطي تمثاله . فأزالها وبني المعابد لعبادته . كما أحيا أمنتحتب (أمنوفيس) الثالث عبادة رع ، ومزجها بعبادة آمون ، وأصبح الإله هو (آمون - رع) غير أن الفرعون الشاعر أمنتحتب الرابع لم يعجبه هذا الخلط في الآلهة ، وهذا العهر المقدس ، وهذا الهذيان العقائدي ، فخرج على البشرية بلدين جديد ، بدأه بسحق عقائد آتون كلها واضطهاد كهنته ، بل أنشأ عاصمة جديدة للإله الجديد (آتون) وغير اسمه إلى إخناتون بدلا من اسمه السابق المنتسب للإله آمون ، وإخناتون تعني « آتون راضى » . ورأى إخناتون أن إلهه رب الأم كلها ، وآتون الشمس مصدر الضوء ومصدر كل حياة على الأرض ، وبني عاصمة جديدة أطلق عليها « أخيتاتون » أي مدينة أفق آتون .

وكان أول داعٍ للتوحيد عرفته البشرية مؤمناً كل الإيمان بعقيدته ، ولكن في تعصب طاغ على غيرها من العقائد . وتسرع في إصدار أحكامه بتخريب كل ما يحمل اسم آمون ، مما أغضب فئات كثيرة . متناسلاً كل ما جيل عيله

المصريون من حب لآفتهم التي أعدمها محرماً عبادتها ومهدماً هياكلها . وقام الكهنة الذين فقدوا كل شيء يتألمون عليه في الظلام ، وانضم إليهم أصحاب الحرف التي اندثرت باندثار الهياكل .. بل إن القواد وكبار القوم حقدوا عليه . لما وجدوه فيه من إهماله لشئون الدولة إهمالاً أدى إلى تفكك داخلية وضعف في الخارج على حساب اهتمامه بأشرف عقيدته . وبينما هو ينعم بخياة سعيدة هادئة مع زوجته الجميلة نقرتني وبناته السبع غزا الحيثيون بلاد الشام ، وكانت خاضعة لمصر . وانقطع سيل الذهب الذي كانت تجنيه مصر جزية من الولايات الخاضعة لها ، وبدأ الفقر ينتشر مع انتشار كراهية الكهنة وغيرهم نحو أخناتون .. ومات الملك الشاعر في الثلاثين من عمره عام ١٣٦٢ ق . م . وخلفه بعد عامين توت عنخ آمون الذي غير إسمه إلى توت عنخ آمون . وأعاد عاصمة الملك إلى طيبة . وأزيلت آثار آتون وأخناتون الذي كان يسمى « حينثو » المحرم الأكبر . وخلف توت عنخ آمون - الذي ترك كنوزاً هائلة تطوف العالم اليوم وتذهل الناس بروعتها وتلهم المصممين والفنانين - القائد العسكري حور محب الذي أعاد لمصر ممتلكاتها ، ثم جاء بعده سيق الأول صاحباً هو الأعمدة في الكرنك . وآخر الفراعنة العظماء كان رمسيس الثاني الذي ملأ خزان مصر بالذهب الذي استخرجه من جوف أرض بلاد النوبة بعد أن أخضعها ، ثم أخضع البلاد الآسيوية ونال نصراً هائلاً في قادش عام ١٢٨٨ ق . م . وهناك رأى يقول : إن رمسيس الثاني هو فرعون موسى . وذريته حكمت مصر زهاء قرن من الزمان ، فقد أنسل مائة وخمسين ، بل أنه تزوج من بعض بناته ليلدن نسلًا قوياً .

وفي عهد رمسيس الثالث بدأ يعود النزاع المرير على الثروة والسلطة بين رجال الدين والفرعون .. وشارك الكهنة في استنزاف ثروات الدولة على حساب طبقات الشعب الكادحة . وبلغت سلطة الكهنة أن تولى أحدهم الحكم ، وتحولت الإمبراطورية المصرية إلى حكومة دينية يفتعل الدين فيها ما شاء له الهوى . وباسم الدين والكهنوت تقلعت الحياة ، وبدأ معين الثروات ينضب

وتزداد البلاد فقراً . فلم يكن الكهنة على مقدرة سياسية أو عملية تنجح لهم الإبقاء على الثروات .

وبينا مصر تهوى تدويرجياً ، كانت شعوب في غرب آسيا وشرق البحر المتوسط تنمو ، مثل بابل وأشور وفارس وفينيقيا وسوريا وفلسطين . كما بدأت معالم الحضارة تطل على جنوب شرق أوروبا ، فاستولى الدوريون على جزر بحر إيجه وكريت ، وازدهرت التجارة مع بلاد جنوب أوروبا كإيطاليا وأسبانيا . ثم بدأت أمواج الغزو الخارجي تدق أبواب مصر ، فغزاه الليبيون من الغرب عام ٩٤٥ ق . م ، والأحباش من الجنوب عام ٧٣٢ ق . م ، والأشوريون من آسيا عام ٦٧٤ ق . م ، ثم الفرس من الشرق عام ٥٢٥ ق . م . ثم الإسكندر آتياً من آسيا عام ٣٣٢ ق . م ، ثم تحولت مصر إلى مزرعة كبرى للقمح تعمل لحساب روما في عام ٣٠ ق . م .

الحياة الاجتماعية في مصر الفرعونية

لم يكن في مصر الفرعونية نظام طبقي كالذي عهدناه في الهند ، ولم يتحكم ميلاد الفرد في وضعه في طبقة معينة لا يستطيع الخروج منها . ومع ذلك فقد عهدنا طبقة ، ولكنها مفتوحة إلا من الانتساب لأسرة الفرعون الذي أله المصريون في أوقات من تاريخهم .

وعلى رأس المجتمع المصري القديم كان الفرعون المؤله وعائلته وكبار رجال البلاط . وتأليه الفرعون أعطاه الحق في حكم الناس الذين وجبت عليهم طاعته وتقديسه . والفرعون هو مصدر الحكمة والمعرفة (١) .

وبلى هذه الطبقة الكهنة وبعض النبلاء ، وهم يكونون الارستوقراطية الإجتماعية والفكرية في مصر ، ومن كبار رجال هذه الطبقة القواد العسكريون خصوصاً في العصور التي حققت فيها مصر نصراً عسكرياً . وقد كون العسكريون طبقة تلت مباشرة الكهنة . ثم نجد طبقة من كبار التجار وأصحاب

المهن الأثرياء ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة . ثم تأتي طبقة قوامها الحرفيون والرعاة والفلاحون والعبيد . وتكون هذه الطبقة الأخيرة السواد الأعظم من سكان مصر ، ولم يترك لنا أفراد هذه الطبقة ما يستدل به على نظام حياتهم اليومي إلا القلندر اليسير ، فلم يكن معقولاً أن نحوى قبورهم ، في تواضعها الشديد ، آثاراً . وتوجد في داخل الطبقة الواحدة درجات ، فالكهنة لم يكونوا كلهم في درجة واحدة لا من حيث المركز ولا من حيث الثراء . ومع ذلك تشير الكتب التاريخية إلى أن ريع المدغوين في مقبرة أييدوس الهائلة كانوا من الكهنة . كما تحدثنا هذه الكتب عن ١٠٧,٠٠٠ أسير كانت الهياكل والمعابد الدينية تمتلكهم ، وكان عدد سكان مصر حوالى سبعة ملايين نسمة .

وكان التفاوت واضحاً بين حياة عليا القوم وسواد الشعب ، فتفاوت في الملابس والغذاء والسكن ، ثم وقت الفراغ . وكان من الممكن أن ينتقل فرد من طبقة إلى أخرى ، كما بينت سابقاً ، ولكن بعد جهد كبير . وقد نالت النساء منزلة مرموقة في المجتمع المصرى القديم ، فقد تساوت النساء مع الرجال في الطبقة الواحدة التى ينتمون إليها . وكانت هناك آلهة منهن عبدها الشعب .. بل إن في عقود الزواج شرط طاعة الزوج لزوجته ، كما كانت النساء يملكن ويورثن .

كان المستوى الأخلاقى عالياً . وقد روعى هذا بدقة كما تنبئنا بذلك الكتابات الأدبية وما خلفه المصريون من عديد من الحكم والنصائح ، ففى بردية موجهة إلى الأطفال : « ينبغي لك ألا تنسى أمك ... فقد حملتك طويلا فى حنايا صبرها وكنت فيها ثقيلا . وبعد أن أتممت شهورك ولدتك ثم حملتك على كضها ثلاث سنين طوالا وأرضعتك ثديها فى فلك . وغذتك ، ولم تشمئز من قذارتك . ولما دخلت المدرسة وتعلمت الكتابة كانت تقف فى كل يوم جانب معلمك ومعها الخبز والجمعة جاءت بها من البيت » .

وكان أفراد الشعب يتقنون بزوجة واحدة ، ولكن كان للملوك والأمراء

وبعض النبلاء زوجات ، ولم يكن أمراً غير عادى أن يتزوج الملك أخته أو ابنته . وكان الطلاق نادراً إلا فى عهد الاضمحلال ، وكان من حق الزوج أن يخرج زوجته من بيته دون أى تعريض إذا ارتكبت الفحشاء . ويلوح من بعض النصوص أن المرأة هى التى كانت تخطب الرجل وهى التى تطلب تحديد مواعيد اللقاء . وكثيرات من البنات تزوجن فى سن العاشرة (١) .

وكان الرجال والنساء على السواء يتزينون ويتحلون ، ولم يكن هذا فى عصر الرخاء قاصراً على طبقة واحدة .. وكان لكل رجل خاتم فى أصبعه ، ولكل امرأة قلادة تزيئها . ولعل ما تركه المصريون القدماء من الخلى المحفوظة فى المتاحف اليوم لأكبر دليل على التقدم الذى مما أصبح من (موضات) عصرنا .

التربية فى مصر القديمة

نظراً لتعدد المجتمع والحياة المصرية القديمة . كان لابد للمصرى أن يتقدم خطوات أبعد من الإجراءات التربوية البسيطة التى كانت موجودة فى مجتمعات أقل فى المستوى الحضارى . ولتعدد الحياة المصرية القديمة فلم يكن من المستطاع أن يكتسب الفرد الخبرات اللازمة لخلقه عضواً فى المجتمع من مجرد عمليات تقليد الكبار . ولهذا فإن تعليماً ونظماً مدرسياً معيناً كان لابد من وجوده . وفتحت مدارس ومعاهد علمية ، طرق أبوابها للتلاميذ ليكتسبوا الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة لمجتمع ضرب سهماً وافرأ فى التقدم الحضارى وخاصة فى ميدان الصناعة . على أن غرض المدارس بصورتها النظامية كان أكثر اهتمامه بالأشور المتعلقة بتعلم اللغة والأدب لى يؤيدولوجية الدولة . وقد أخضع الكهنة لتفوقهم الفنون والحرف والعلم ومختلف النشاط الفنية العليا فى الدولة . ولم تكن هذه الفنون والحرف تعلم فى المدارس لكل من يريد تعلمها ،

بل تدخلت طبقة الكهنة في الحد من دارسى الرسم والنحت والفن المعارى والقانون والطب والهندسة... الخ . وقصد الكهنة من ذلك إلى ربط هذه الفنون والمهارات بعجلة التقدم الحضارى فى المجتمع المصرى القديم . فهم المسيطرون على توجيهها وتحميدها ، بل عمل الكهنة بسلطانهم الواسعة المطلقة على صهر الانجازات العلمية والفنية والحرفية فى بوتقة التقاليد التى كانوا هم أنفسهم يوجدونها ويعملون على تنميتها . وكان الخروج على هذه التقاليد كفراً وزندقة بل ثورة على الإله .

غرضه القديم

كان غرض التربية كما ظهر فى التعليم النظامى فى المدارس يهدف إلى تنمية ثقافية وتنمية مهنية . وكان هناك فنون وحرف كثيرة جداً (بالقياس إلى غير مصر من الدول فى ذلك الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المورخ) ، وكانت فى أبهى جماعات من الكهنة يحثلون درجات دنيا من طبقتهم . ولنا أن نتوقع سيطرة الكهنة ، فكان جل عمل هؤلاء الفنانين والحرفيين فى الأهرامات والمعابد والمقابر ، أى حيث يدفن الفرد فى إنتظار عودة (الكا) إليه . والموت والدفن والبعث أمور من اختصاص الكهنة .. طبعاً .

ونلمح فى التاريخ المكتوب عن مصر القديمة تكوين نقابات مهنية ونشأة (ورش) لصناعة أدوات ومهمات ومعدات الدفن بكميات هائلة . ولعلك تلمح ما للدفن من أهمية فى حياة المصرى القديم ، فقد كانت الموت تجهيزات ومتطلبات عاش عليها عدد كبير من أصحاب الحرف والمهن والفنون . ولأهمية متطلبات الدفن ، وخوفاً من استغلال التجار لها ، فقد كانت لها تسعيرة رسمية . ولاتساع علاقات مصر بدول العالم المعروف وقتئذٍ والتى كانت بينها وبين مصر صلات ، ولتقدم مصر الفنى والصناعى — فقد انبثقت الطلبات على المنتجات المصرية ، وقد أدى هذا إلى نمو التربية المهنية ، وكان هناك فنيون على مستوى عالٍ ، وفنيون يمكن أن نطلق عليهم بالتعبير الحديث المتقدين .

وكان للسكينة طبقة أوضحت التفاوت في درجاتهم ، وكان منهم المتخصصون في الطب والمكونون لجماعة الأطباء . ولم يكن هناك محامون بالمعنى المصرى ولا قضاة ، فكان صاحب وظيفة كبيرى يحكم فيها يعرض عليه ، ومن فئة الموظفين الكبار تكونت جماعة القانون ، الذين لم حظوة عند الفرعون ، أما الكتاب الذين يمثلون في (الكتاب المصرى) الذى نعهده في التماثيل والرسوم جالساً القرفصاء ، فكان عددهم كبيراً ، وعليهم مسئولية المحافظة على سجلات الدولة والمعابد وكتابة المراسلات .

ويتضح الاتجاه العمل المهني في التربية المصرية القديمة ، لكن فوق كل هذا كان على هذه التربية أن تحافظ على المدنية المصرية بالمحافظة على التراث الثقافى ، فهدفت التربية إلى هذا عن عمد لتحقيق أغراض محددة .

المناهج

(١) القراءة والكتابة : تمهدت المناهج بمحاجات المدنية المصرية ، كما علمت المناهج على تحقيق الأهداف التربوية ، واشتملت المناهج على قراءة وكتابة المخطوطات ، وقد اعتقد المصريون أن إلههم توت هو الذى اخترع الكتابة ثم علمها لسكان الوادى الأوائل ، والظاهر أن أقدم الكتابات المصرية كانت تصويرية ، فتعبّر عن الشيء برسم صورة له ، ولما كانت بعض المعانى مجردة إلى حد يصعب تصويرها تصويراً حرفياً فقد استعاضت عن التصوير بوضع رموز للمعانى ، فمثلاً مقدم الأسد يعبر عن السيادة ، وفرخ الضنفذع عن الآلاف ... بل إن مجموعة صور كانت تعبر عن لفظ واحد ، فكان الكاتب يقطع الكلمة الصعبة مقاطع ويبحث عن الألفاظ المشابهة لهذه المقاطع نفسها في النطق والمغايرة لها في المعنى ، ويرسم مجموعة الأشياء التى توحى بها أصواتها ، حتى استطاع في آخر الأمر أن يعبر بالعلامات المبروغليفية كل ما يريد .. ثم حدث تطور فاستخدمت الصورة لتدل على حرف ، (م - ٦ - تطور للسكر)

بالعلامة الدالة على اليد (وهي تنطق بالمصرية القديمة دت^١) أصبحت تعني (د) أيام كان تشكيلها ، والعلامة الدالة على الثيمان تعني حرف (ز) .. إلخ (١) . وأصبح هناك أربعة وعشرون حرفاً هجائياً انتقلت مع التجارة الفينيقية إلى البلاد الواقعة حول البحر المتوسط . هذا ، ويقول برستد : إن المصريين عرفوا الحروف الهجائية قبل غيرهم بخمسة وعشرين قرناً (٢) . ومع وجود الحروف الهجائية إلا أن المصريين لسبب مجهول ، استمروا يخلطون بينها وبين الصور الدالة على الرموز . على أن فرقاً كبيراً يلحظ بين اللغة المكتوبة واللغة العادية التي يتعامل بها الناس في حياتهم العامة ، ولذلك كانت هناك لغتان .

وكانت مهنة الكتاب الخطوة الأولى للترقى إلى المناصب الكبرى ، فعمل الكتابة لم يكن سهلاً ميسوراً إذا عرفنا أنها تتكون من ٥٠٠ رمز ، ولذلك فكان الكتاب ينفون من الأعمال اليدوية ، ويتألون منحة ملكية . وينصح أب ابنه ليكون كاتباً فيقول له : « لم أر مطلقاً الخداد أصبح سفيراً ، ولا الصانغ مبعوثاً ، ولكني رأيت الخداد يثظي بالنار أمام القرن ، وأصابه كالتساح ورائحته أقلع من السمك والبيض » (٣) . وفي آراء تاريخية أن المتقنين من المصريين القدماء هم الذين تمتموا بحريات شخصية .

ولاتصالات مصر بالخارج فقد اشتمل المنهاج على تعلم لغات أجنبية ، ليصبح الكاتب قادراً على كتابة مراسلات لأجزاء الإمبراطورية المترامية . وقد استخدم الكتاب ورق البردى المستخرج من نبات البردى الذي كان ينمو على شاطئ النيل ، ولعل كلمة papyrus هي التي اشتقت منها كلمة paper أي الورق . وكان المصريون يصنعون حبراً أسود لا يتلاشى ، مزج الصنّاج

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة - الجزء الثاني ص ١٠٨-١٠٩

(٢) Breasted, J. H. : A History of Egypt p. 32.

(٣) Mulhern, J. , op. cit. p. 74

والصنع الثباتى بالماء على لوحة من الخشب . أما القلم فكان قطعة بسيطة من الخشب يعالج طرفها ليصلح للكتابة .

(ب) الأدب : خطف المصريون ثروة من المخطوطات وما يمكن أن تطلق عليه كتباً مدرسية ، حوت حكايات خرافية ، وأخبار الرحلات وسيراً شائعة من أعمال مشاهير الرجال . وأهم الكتب هى : كتب الأمثال ، والتعليم الخلقى ، والمواظ ، والسلوك الطيب . فهذه « تعاليم بتاح حوتب » التى يرجع تاريخها إلى عام ٢٨٠٠ ق . م . والتى تؤكد أن مصر بدأت الفلسفة الأخلاقية فى العالم . ولعل أقدم ما بقى من الأدب القديم هو « نصوص الأهرام » وقد نقشت على جدران أهرامات الأسرتين الخامسة والسادسة ، وهى موضوعات دينية وروعة . وقد حفظت لقلات من البردى فى قوارير ترجع إلى حوالى ٢٠٠٠ ق . م ، وفيها قصص يراها بعض المؤرخين قريبة الشبه جداً بقصة روينسن كروزو ، وأخرى شبيهة بإسنتريللا ... ومن القصص ابلصرى القديم « سنوحى » و « الملاح الغريق » .

ولى جانب دراسة هذا الأدب كان التلاميذ يدرسون الأخافى والأهازيج الدينية ، وكانوا يستخدمون الناي والقيثارة ضمن آلات موسيقية أخرى . وكان الأدب الدينى محور الدراسة فى كليات المعابد . وبلغ الصمق فيه درجة عالية .

(ج) العلوم : وكان على كهنة المستقبل أن يدرسوا إلى جانب مناهج الأدب مناهج فى العلوم . ودراسة العلوم حتمتها الحياة المصرية وطبيعتها ، بحكم اعتماد المصريين على النيل ، وحسابهم للأعياد الدينية ، وبنائهم المقابر شاهقة تحفظ جسد الفرعون ، ثم تحنيطهم الجفث حتى تعود (الكا) إليها . ويرى بعض المؤرخين أنه مع التقدم الذى يشهده الإعجاب والذى أحرزه المصريون القدماء فى العلوم ، إلا أن السحر والتراقات قد أثرا فى إمكانية إحراز تقدم وتطور أكثر . ويلوح أن السحر والتراقات تدخلت فى كل فروع العلوم إلا فى الرياضيات .

ويكاد الكهنة يستأثرون بالعلوم ، فكان معظم العلماء منهم ، وساعدتهم على ذلك فراغ طويل أهلهم للبحث والدراسة ، بل إنهم يرجعون العلوم واختراعها إلى الإله توت (نحوت) إله الحكمة في أحوالى ١٨,٠٠٠ ق. م ، حينما حكم مصر ثلاثة آلاف سنة . والثابت تفوق المصريين في الرياضيات التى ساعدتهم في بناء الأهرامات ، وقياس الأراضي التى كان ابن يفرها ، وفى حساب الأوقات .

وقد عرف المصريون علامات الضرب ، ويلاحظ أنهم لم يعرفوا طريقة القسمة في رأى بعض المؤرخين . وفى رأى بقدر أنهم عرفوها . ولم يعرفوا الصفر واستخدامه وكانت معلوماتهم عن الكسور طفيفة ، فقد عرفوا الكسور الاعتيادية ولكن كان ينسب هذه الكسور العدد (١) على الدوام ، كما عرف المصريون معادلات الجبر من الدرجة الأولى ، وقاس المصريون التقدم مساحة المربع والدائرة والمكعب ، وقاسوا حجم الاسطوانة والكرة .

ونظراً لأن الكثير من المعلومات العلمية كانت من الأسرار التى استبقاها الكهنة لأنفسهم ؛ لم يلبسوها - فقد أصبح من الصعب الحكم على مدى ما عرفه المصريون القدماء ، اللهم إلا من الخلفات التى تبرز مدى ما وصلوا إليه من تفوق علمي ، فلا شك أنهم كانوا على علم كثير بالمهندسة المعمارية ، مما يثير دهشة المهندسين المعاصرين .

أما عن الطب ، فصحيح أنه تأثر في بداية الأمر بالسحر ، إلا أن المصريين القدماء وصلوا إلى معلومات عن جسم الإنسان لم يصلها شعب من شعوب العصور القديمة . كانوا على دراية بالأوعية الدموية ، وأنها تنفزع من القلب ، فسواء وضع الطبيب يده على جبهة المريض أو يده فانه يحس بعمل القلب ؛ ولكهم لم يعرفوا الدورة الدموية . وعرف المصريون مكان الأعضاء في الجسم ولكهم لم يتقدموا في تشريح الجسم : وقد استخدموا في علاج الأمراض الشائعة زيت الخروع والخل والصل إلى جانب تركيبات مراهم ، وقد تركوا لنا بردية بأسماء سبعمائة دواء لمعالجة أمراض تبدأ من حمى الألفى إلى حمى

التفاس ، بل استعمل الأطباء أقماع اللبوس لمنع الحمل. على أن الغريب أن بعض الصفات كانت تجمع بين الناحية الطبية والسحر ، فنقرأ في تذكرة طية عن استخدام دم السحلية ، وأذن الخنزير وأسنانه ، ودم السحافة ، وكتاب قديم مقل في الزيت ... بل وروث الحمير وبراز الكلاب والقطط (١).

وتبع المصريون القدماء في الجراحة ، وقد عرفوا التخصص في مهنة الطب فكان هناك أطباء متخصصون في اضطرابات المعدة وأطباء العيون ، والمتخصصون في أمراض النساء والتوليد ، وأطباء للأسنان .

(د) طرق التدريس والنظام : غلب على تعليم القراءة والكتابة استخدام الأشكال التقليدية في التدريس وأهمها التقليد والتكرار ، خاصة إذا علمنا صعوبة تعلم اللغة المصرية القديمة . أما في تعلم المهن فقد رتب نظام التلمذة الصناعية ، حتى بالنسبة للكتاب ، فقد كانوا يمتصون بعض الوقت في المكاتب الرسمية . وأما الأدب فكان يعلم بطريقة الحفظ والاستظهار ، وخاصة الأدب الديني . وأما مناقشة النصوص الدينية وشرحها فكان حقاً قاصراً على كبار الكهنة . كما كانت النصوص الدينية والأدبية لا تقبل مطلقاً أي تحريف أو إضافة أو حذف ، ولذلك فقد اعتمدت طريقة تدريسها على الحفظ الآلي ، وقد أدى هذا إلى نوع من الثبات في التقاليد المصرية القديمة والحياة الاجتماعية . ووقع العقل أسيراً لقنسية الكلمات التي لو أخطأ المصري القديم فيها حقت عليه لعنة الآلهة وغضبها . وكان التلاميذ يكلفون بكتابة مقالات عن المعصنات السحرية والخرافية ، ولعل هذا أيضاً من أسباب استمرار بقائها و

وكان النظام في المدارس قاسياً ، وكان الجلد شائعاً إذا ما ارتكب التلاميذ مخالفة لأوامر أو أهملوا أداء واجب .. بل وصل الأمر إلى حبس الخائف مدة وصلت إلى ثلاثة أشهر (٢) . ويلوح أن المصريين القدماء اعتقدوا في ضرورة

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدراة) : قصة الحضارة . الجزء - الثاني - ص ١٢٥ .

(٢) المرجع السابق ص ١٢٥ .

Mulhern, op. cit., p. 78

(٣)

الشدة القاسية على المتعلمين ، ومع ذلك فهناك شواهد على استخدام النصائح في التهديب بدلاً من عمليات القمع والتعذيب .

التنظيمات المدرسية: كان الأطفال يظلون في حضنة أمهاتهم حتى سن الثالثة ، واعتبر المنزل مدرسة الطفل حيث يتعلم القواعد الأولى للحياة بأحكاكه بوالديه ورفاقه في اللعب . وقد عرف الأطفال اللعب ، فكانت للبنات الدميات ، وللمصبيان لعب على شكل الخشخاش ، وعندما يصل الطفل إلى سن الخامسة يدخل المدرسة حيث يتعلم الكتابة . وكانت المدارس خاضعة للحكومة التي تمولها وتشرف عليها . وينتج النظام في هذه المدارس إلى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة حيث كانوا يدرسون مهنة من المهن ، وكان من الأمور الشائعة أن يضر الطالب مهنة بأخرى . وتتضمن الدراسة تدريباً عملياً بعد سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة ، ويظهر أن الطالب كان يقاضى بعض الأجر عن عمله في فترة التدريب . أما الطلبة الذين يريدون دراسة اللاهوت والمسائل الدينية فكانوا يلتحقون بكليات المعابد بعد سن السابعة عشرة . وتتوقف مدة الدراسة على الوظيفة الكهنوتية التي يعد الطالب لها .

وعرف نوع التعليم الذي يطلق عليه التلمذة الصناعية ، فينضم الطالب إلى من هو خافق في صناعته ، ويتلمذ عليه . وكان هذا النوع من التعليم خارج نطاق المدارس بصورتها النظامية .

وتشير نصوص مصرية قديمة إلى « الاصطيل الملكي للتربية » ، ويرى البعض أن رئيس هذا (الاصطيل) كان المسئول الأول عن التربية ، ورأى آخر أنه كان مدرسة عسكرية التحق بها أبناء النبلاء ليتعلموا الكتابة والعلوم العسكرية .

المعلمون : عهد تعليم مبادئ الكتابة إلى موظفين حكوميين ، وإلهم عهد أيضاً الإشراف على نسخ المواد المكتوبة ، وإلى كان الطلبة يقومون

بنسحبها ، وما فوق. هذه الأعمال البسيطة كان ينفذ إلى أفراد من جماعة الكهنة المستقلين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الأدبي والديني ، كما عهد كذلك إلى الكهنة تدريس العلوم والرياضيات ، بل كانت سيطرتهم على التعليم العالي لأبناء الطبقة (الراقية) سيطرة كاملة .

ومما يذكر بالفضل أن المصريين القدماء أبقوا للأسرى ثقافتهم ، فقد كانت آلهة مصر لا تنامح في إستمرار وبقائه آلهة الأسرى من الدول التي أخضعها مصر .

ويكاد يفتق كل المؤرخون على أن سيطرة الكهنة على التعليم النظامي قد أعطاهم القيادة على العقل الحضري القديم ، وبإغداد الكهنة مع الهيئة الحاكمة لتحقيق أهداف مشتركة - أمكن لثقافة الأمة أن تستمر محتفظة بطابعها دون تغيرات تذكر .

الطبية : لم يدخل المدارس إلا حلد محدود من التلاميذ وخاصة في مراحل الدراسة العليا . وقد خضع الطلبة لنظام صارم أشاع في نفوسهم خوفاً مستمراً . ومع ذلك فإن بعض الكتابات المصرية القديمة تذكر أن بعض الطلبة انغمسوا في حياة لا تليق بالخلق الطيب ، وأقبلوا على شرب البيرة والتبذير بكميات كانت تفقدهم وعيهم ، وكثيراً ما عبر المنرسون عن استنكارهم لموقف الطلبة .

ولأيسمح للبنات بالإلتحاق بالمدارس ، ولكن بنات الطبقات الاجتماعية الراقية كن يدرسن نفس المناهج التي كان يدرسها الأولاد ، ولكن على أيدى مندرسين خصوصيين . ويساوونا المعجب لحجب التعليم عن البث مع ما نالته المرأة في مصر القديمة من مركز أشرت إليه سابقاً .

موسم التعليم : سيطرت السلطات الرسمية والدينية سيطرة كاملة على المدارس وإن لم تنص القوانين على ذلك ، بل تحكم العرف في إبقاء هذه السيطرة . أما هيئة هذه السلطات على تدريب الفتيان والصناع فكانت غير مباشرة ، إذ أن الفن والصناعة قد خضعا لمطالبات السلطات الرسمية والدينية : ويلوح أن مصاريف الدراسة كانت قليلة جداً سواء في المدارس العامة أو

كليات المعابد . وكان الوالدان يمدان ابنهما بالطعام حتى يصل إلى صفوف مهنة الكتاب ، وحينئذ كانت تصرف له وجبات مجانية من المخازن الملكية . أما كليات المعابد فيحكم ارتباطها بهذه الأماكن الدينية فكانت - بفضل البذخ في تقديم القوانين - غنية جداً ، ونعم فيها الطلبة بحياة من الرغد جديرة بالذكر .



هكذا كانت التربية المصرية حافظة للثقافة وعاملة على استمرار بقائها ، وإذا كانت مصر قد حققت تقدماً هائلاً في ميادين مختلفة ، فقد يرجع الفضل في ذلك إلى طبقة مختارة كان لديها من الوقت والتفرغ والبرواحي ما أتاح لها فرص التفكير والإنتاج ، بل إن التعليم النظامي كان في أيدي هذه الطبقة توجهه الوجهة التي تريدها ، وبذلك سيطرت على عقول المصريين أجيالاً طويلة . لقد رأى المصريون مجتمعهم على أنه من خلق الآلهة ، ومن أجل هذا فهو أحسن المجتمعات . ولم يدر يخلدهم أن يغيروا بالتغيير في هذا المجتمع وإلا غضبت الآلهة . . ولذلك فشلت محاولة أخناتون في دعواه للتوحيد . وكان على البشرية أن تنتظر قروناً أخرى ورجالاً آخر لتهم هذه الفكرة .

ولا يجب علينا أن نترك زمن الفراغة دون أن نشير بفخر متزن واعتزاز حاقل إلى نجاح رحلة « رع ٢ » والتي قام بها هايردال الرويحي ومعه سبعة من جنسيات مختلفة راغبين علم الأمم المتحدة على مركب من البردي عبرت المحيط الأطلسي . وقد اختلفت الآراء فيما إذا كان المصريون القدماء قد سبقوا كولمبس إلى العالم الجديد ، وحول اتصالهم بأهل المكسيك ، وحول وجود أهرامات مكسيكية على غرار الأهرامات المصرية .

وقد يكون من الأوفق ألا نتعجل القول بأن المصريين القدماء قد اكتشفوا العالم الجديد ، وأنهم أقاموا حضارة هناك ، كما يجب علينا أن نأخذ بحذر شديد كل ما قيل عن وجود مسلات وعددها سبع ، على سطح القمر التقطتها عدسات رواد الفضاء . وبعد فإن آلاف الأسئلة تنتظر في لفة إجابات إشافية . وسواء وصل المصريون القدماء إلى أرض الأمريكتين أو لم يصلوا فانه

ما لا شك فيه أن ما خلفوه من تراث مادي وفكري لا يمكن التقدير من شأنه. ثم إنه قد جاءت على مصر فترات أصابها خور وركود ، وغزاها غزاة في القرون القليلة السابقة لميلاد السيد المسيح. فقد غزاهم الفرس وأقاموا بها سنوات طويلة . وجاء الإسكندر المقدوني وبني الإسكندرية وكانت. جامعة عظيمة فيها

جامعة الإسكندرية

ورث البطالة مصر بعد موت الإسكندر المقدوني ، وإلهم يرجع الفضل في جعل الإسكندرية مركزاً ثقافياً عالمياً ، بل إنها انترعت القيادة الثقافية من آتينا الإغريقية ، وقد انتهج البطالة خطة قوامها إنشاء دار خاصة للدراسة والبحث أطلقوا عليها اسم 'الموسيون' Mouseion ومعناها دار ربات الفنون (١)؛ وقد أثرى ملوك البطالة هذه المكتبة بحوالي سبعمائة ألف لفافة يردى من المصنفات اليونانية والمصرية والعبرية ، والأثيوبية وغيرها .

كما أقبل على الإسكندرية العلماء والشعراء من شتى أنحاء العالم المعروف وقتئذ ، ومنهم كاليماخوس وثيواكريتوس ، وأبولونيوس الرودسي وغيرهم من القمم الذين أعطوا الإسكندرية اسماً لامعاً لجامعتها ومكتبتها ، حتى سميت هذه الحقبة باسم الأدب الإسكندري ، وذلك لشدة تأثير مدرسة الإسكندرية على الإنتاج الأدبي في العالم في ذلك الوقت . ولم يقتصر التأثير الإسكندري على ميدان الأدب بل قامت بها حركة علمية ارتفعت بعلم الرياضة والطبيعة والفلك والهندسة إلى آفاق جديدة متقدمة . وكان من علماء الإسكندرية اقليدس العالم الرياضى والهندسى ، وأرشميدس صاحب قانون الطفو ، وأراتوستينس صاحب المحاولة الكبرى لقياس محيط الكرة الأرضية (٢) .

هذا، ولنا لقاء آخر مع مدرسة الإسكندرية وعنها، وفي تأثيرها التربوى والى لا تزال انطباعاتها وتأثيراتها فيما ليس بالقليل من أنظمة وطرائق ومناهج التعليم في عالم اليوم .

(١) مصطلح القياصى : مصر من الإسكندر الأكبر إلى الفتح العربى ص ١٤٣ .

(٢) نفس المرجع السابق . ص ١٤٤ - ١٤٥ .

الفصل السابع

التربية الإغريقية

مقدم

على دارس تاريخ التربية ألا يدهش للوفرة في المادة العلمية التي يجدها عن حياة اليونان القدماء وفلسفتهم وتربيتهم . فالكثيرة الغريبة التي تناولت التربية وتطوَّرها بالبحث والشرح والتعليق أبت إلا أن تعطي الإغريق نصيب الأسد، وقد يقول بعضهم إن وفرة ما عندهم من مصادرها عن هذه الفترة في حياة البشرية مع ازدهار للحياة الفكرية في المدن الإغريقية تحتم عليهم أن يفردوا لها مكان الصدارة . على أن بغض الدارسين يزون في هذا تحيزاً من غربي لغربي ، ويهتفون صائحين بأن يسم مؤرخو التربية وجهوهم شطر الشرق ، وسوف يجدون فيه الكثير من الفكر الذي يستحق كل عناية ... في وقت سبق فيه الشرق الإغريق بأكثر من عشرين قرناً .

وتقع اليونان على حافة العالم الغربي متوسطة الشرق والغرب ، ولم تتقابل حضارتا الشرق والغرب على أرض اليونان القديمة فحسب ، بل إن هذه الأرض ذاتها فجرت يتابع من الحكمة والفلسفة سالت على الشرق ثم أفرقت الغرب إغراقاً ما عاد بعده بمستطيع أن يقبل مزيداً من التراث الفكري الذي خلفه الشرق . وتمر قرون طويلة قبل أن يتطلع الغرب حوالبه ثم يمد عنقه إلى الشرق الغامض يتأمل — في حذر شديد — في أديانه وتعاليمه ونظراته للحياة الدنيا والآخرة (١) .

(١) وتقول ألكاهة الواردة من العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية أن أعداء هذه قبيلة من الشباب احتضروا بعد أن آمنوا بنفس ديالومات الفرق .

واليونان شبه جزيرة تمتد أصابعها وجزرها في البحر المتوسط ، تناعه المعتدل الداهي إلى حرية الحركة . وليس شبه الجزيرة مهيلاً يرمح فيه الإنسان والحيوان كيفما شاءا ، بل جبلاً ووهاداً تتطلب مشقة وعثلاً وجهداً جسيماً . وعلى أرض شبه الجزيرة تناثرت دول أطلق على كل منها « مدينة دولة » City State ولكل منها نظامها وقوانينها وتشريعها وأطباعها ...

وعشرات من الآلهة للبر والبحر والحرب والسلام والجحالم .. ومحارب الآلهة بعضها البعض الآخر .. وإذا كان فرغون مصر إذا ماتت آلهة الإغريق خالدة لا تموت ، ولكنها تنضب وتثور وتهدد وتندثر ثم تبدأ ، ويرقص الإغريق وقيمون الاحتفالات ، وتسيل أنهار من خر مصفى ، وتمتد الموالد ، ويباح ما نواه اليوم لأنما وجرمًا .

ولم تعرف اليونان القديمة وحدة ، واختلفت بين مدنها الأنظمة الحكومية بين ديوقراطية واستبدادية ممعنة في جبروتها وسطوتها . وقيل أن تطرق أبواب مدينة من هذه المدن - وهى حديثة في تاريخها - تتساءل عن أحوال بلاد اليونان في عصور التاريخ المبكرة . والمعلومات قليلة ، بل نادرة وتعتمد على الأساطير ، فيقال مثلاً إن سيكرويا المصرى هو الذى أسس مدينة أثينا وحمل إلى هذه الأرض فنون الحياة المتحضرة . كما أن مصرياً آخر وهو دانايوس هو الذى أسس أرجوس ، وقد طار إلى بلاد الإغريق ومعه بناته الجميلات وقد بلغ عددهن خمسين عذراء وانتخبه السكان ملكاً .

ويظهر الإغريق إعجابهم الشديد بأبطال أساطيرهم ، وتقديريهم البالغ للأعمال التي تفوق إمكانات البشر ، ولا تجد الأساطير غضاضة في أن يطير الإنسان ويخطم ما يريد ، ويهيج البحر بأمر من الآلهة ، فتثور الطبيعة وتعاها الأمواج .. بل لئلا يقدوة عند البطل لتحويل كل حى إلى حجر ، وأن يسمى القارص حبيته ويقتل حيواناً رأسه رأس أسد على جسم ماعز له ذيل التين . وتقص الأساطير عن مايتوس ملك كريت الذى أبعد القراصنة عن شواطئ جزيرته ثم منح شعب قوانين جاءته من الإله زيوس . كما أن البطل المغوار

بسيوس حرر آثينا من العصور ومن الجزية التي كانت تدفعها لملك كريت بشرط أن يقدم كل عام للوحش مينوتاور سبعة شبان وصبي فتيات عذارى . ما هرقل فكان أعظم الأبطال ، وقد استطاع أن يهتك الأعمال الخارقة التي أطلبها منه ملك ميسينيا بموافقة الإله زيوس .

شعب وبطل وملك وإله تجمعهم الأساطير والكل سعيدها ، بل هي محل فخر كل إغريقي في ذلك الوقت .. وعجرت البعثة الأرجونية التي تتكون من خمسين بطلا وعلى رأسهم العظيم الهائل الجاسون إلى سفينة أرجو ليعودوا بالفراء الذهبي الذي أخذ إلى شواطئ أيوكسين ..

وانتمد الإغريق في الأساطير لإتقاذ هيلين ذات الجمال الساحر وزوجة مينيلابوس ملك أسبرطة .. وغضب البطل الأنطوري أخيل وكان جسمه كله مغطى بالدروع إلا فتحة صغيرة في كعبه نفذ إليها سهم قاتل ... ثم يوليبيوس وأبناءه الخارقة وتلميذ طروادة وعودة الأبطال ... وكل هذه الأحداث وعشرات البطولات تكون الإلياذة والأوديسا لهوميرو .

ونستقى معلوماتنا عن العصر الهوميرو (حوالي القرن الثاني عشر قبل الميلاد) من الإلياذة والأوديسا حيث نكون المجتمع من طبقة أرستقراطية وأخرى متوسطة وطبقة العبيد . واشتملت الطبقة الأرستقراطية على ملاك الأرض ، والمتوسطة على العمال والصناع .. وتوقفت تربية الأفراد على الطبقة التي ينتمون إليها ، فأصحاب الطبقة العليا تعلموا الفنون الحربية والموسيقى ، وفي هذه الفترة المبكرة من تاريخ الإغريق انقسم اليونانيون القدماء إلى أربعة فروع : الدوريون - الأيونيون - الأيوليون - الأخيون . وحتى قبل قيام المدن فقد عرف الإغريق التصارع والحرب ، ولعل أول هذه الأقسام نموا في الأمور السياسية كانوا الدوريين والأيونيين ، وأشهر مدن الدوريين أسبرطة أما بالنسبة للأيونيين فقد برزت آثينا ، وكانت ديموقراطية ، بينما أسبرطة ذات طابع ديكتاتوري استبدادي .

وفي مستهل القرن السادس قبل الميلاد ظهرت عدة تشريعات إصلاحية

على يد القانوني سولون، وتبعه في أفل القرن كلايستيس بتشريعات أكدت ديموقراطية آثينا . ولكنها كانت ديموقراطية عرجاء ناقصة ، فالخضارة الإغريقية اعترفت أنها قامت على نظام العبيد .

ثم جاء الفرس غازين من الشرق بين عام ٥٠٠ وعام ٤٧٩ ق . م . وكانت حروب بين الفرس وبين الإغريق انتهت لصالح الآخر . وتمتعت آثينا بمركز حربي وسياسي خلق لها زعامة المدن الأغريقية (١) .

وسادت آثينا ديموقراطية في الداخل ، ولكن النزعات الاستعمارية بصمت سياستها في الخارج خاصة عندما بدأت تمد تجارتها غرباً حتى بلاد الغال (فرنسا) وشرقاً مع الدول الآسيوية ، وأغرى الذهب المتدفق إلى أرضها فظهرت طبقة من التجار بدأوا يتدخلون في السياسة .

وكان لابد للملاحين أن يتصادما : آثينا بديمقراطيتها وتقدميتها ، وأسبرطة بأرستقراطيتها ومحافظيتها ، عندما حاولت آثينا أن توحد كل الإغريق في وحدة سياسية تحت زعامتها ؛ ولكن أسبرطة رفضت مؤكدة حق تقرير المصير لكل مدينة دولة (إلا المدن التي تحت سيطرة أسبرطة) وكانت الحرب البيليبونيزية من عام ٤٣١ - ٤٠٤ ق . م . حرباً بين قوة آثينا البحرية وبين قوة أسبرطة البرية . حرب بين الديموقراطية وديكتاتورية عسكرية . وأرغمت أسبرطة آثينا على قبول شروطها بعد سلسلة من الهزائم الحربية حاقت بآثينا ويقال إن سببها أخطاء في التكتيك الحربي وخيانات . ونظر الكثيرون شذراً إلى الديموقراطية ردها من الزمن ، ومع ذلك ظلت جذورها تنمو ، ولكن فكرة توحيد بلاد الإغريق لم تظهر على السطح مرة أخرى .

وفي القرن الرابع قبل الميلاد حاولت أسبرطة أن تسيطر على اليونان ، ولكن فارس أعادت الكرات الهجومية ، مما أضعف عضد أسبرطة ، وبلغ ضعفها درجة مكنت منها مدينة طيبة الإغريقية التي أصبحت صاحبة الكلمة العليا في بلاد اليونان ، ثم بدأت تضعف . وموت أجيال لم تعرف فيها بلاد

(١) ول ديورانت (توجمة بدران) — الجزء الثاني من المجلة الثاني . ص ٦ - ٨ .

الإغريق الراحة والسلام ، فالمدين تأكل بعضها ، ولا يكاد المغربون من مدينة يستقرون بعد غزوة إلا وتهاجمهم مدينة أخرى .. حروب ألقت ظلها على فترات السلام القصيرة الهزيلة ، فأحالت خريطة بلاد اليونان القديمة إلى جذوات من نار وبحار من دم لا يكاد يجف .

وبينا معظم بلاد الإغريق تعوم في بحار الدم كانت مقدونيا في الشمال تتوحد على يد فيليب المقدوني الذي عرف الأسر في طيبة وتعلم الفنون العسكرية . وفي عهده وعهد ابنه لم تتوحد اليونان قط ، بل امتدت إمبراطورية الإسكندر شرقاً إلى الهند وشملت آسيا الصغرى وفارس وسوريا ومصر . وبعد وفاة الإسكندر قسمت إمبراطوريته إلى أقسام ثلاث : مقدونيا وسوريا ومصر . وموت الإسكندر بدأت اليونان تترنو ببعثها إلى عهد بركليس وأفلاطون .

وتمثل اسبرطة وأثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخلها وموت الإسكندر بدأت اليونان تترنو ببعثها إلى عهد بركليس وأفلاطون .

وتمثل اسبرطة وأثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخلها المؤرخون والمربون نموذجين للحياة والفكر الإغريقية . وسوف نعرض لهما بقليل من الإسهاب الذي يتناسب وحجم كتاب يتناول بالعرض السريع تطور الفكر العربي .

اسبرطة^(١)

كان الغازي إذا أخضع مدينة لسيطرته أصبح السيد الحر ، أما الذين حلت عليهم الهزيمة فهم عبيد يأترون بأوامر الأحرار ، والحر هو من يفكر لنفسه والمتمتع بالحقوق السياسية وصاحب الأنشطة الرفيعة ، وهو الذي يتعلم ويحذق الفن والشعر والموسيقى والأدب . وقد غزا الاسبرطيون لاكونيا واستقروا في كبرى مدنها (اسبرطة) متسدين على البيرويكي والهيلوت السكان الأصليين .

(١) لشرح أدق في الفرية اليونانية والرومانية - انظر كتاب « الفرية في المصنوع اليوناني والروماني » للإستاذة كحمة حسن سليمان .

ويبريويكي تعني : السكان المتجولين في الأنحاء المجاورة ، وهذا كان حالهم فقد تآثروا على «شارف اسبرطة في مدني صغيرة بلغت حوالي مائة مدينة ، وكانوا أرقى من الهيلوت Helots وهم العبيد فقد تمتعوا ببعض الحقوق المدنية والسياسية وكونوا الطبقة المتوسطة التي بلغ عدد أفرادها حوالي ١٣٠,٠٠٠ في حين كان عدد العبيد الهيلوت حوالي ٢٢٥,٠٠٠ أما الإمبرطيون السادة فكان عدد حوالي ٤٥,٠٠٠ سيد(١) . وكانت مهمة العبيد خدمة أسيادهم ، أما البريويكي ومنهم ملاك وتجار وصناع فكان جليهم دفع ضرائب باهظة للإمبرطيين السادة(٢).

وبينا عاش الإمبرطيون السادة حياة ديموقراطية إلا أنهم كونوا طبقة متعالية في أرسوقراطيتها على الطبقتين الوسطى والعبيد . واتخذ نظام الحكومة شكلا جمهورياً من وجهة نظر ، وشكلا ملكياً من وجهة نظر أخرى . فكان هناك ملكان وجمعبتان للمواطنين ، وفيهما كانت السلطة الفعلية للدولة . وأعلى الجمعيتين تكون مجلس الشيوخ ويتكون من ٢٨ عضواً كل منهم يزيد سنه عن ستين سنة ، ويتولى عضويته مدى حياته . أما الجمعية الأخرى فكانت تضم أعضاء فوق سن الثلاثين وصلوا إلى كراسيهم بالانتخاب ، ثم انتخب الأعضاء خمسة منهم يمثلونهم ومعو ال Ephors .

وكانت سياسة اسبرطة تقوم على التفوق العسكري لتتطل السادة السيادة على بقية السكان . ولهذا تكون نظامهم التربوي بهذه الفلسفة(٣) . ويرجع أن نظام التربية الإسبرطية يرجع إلى المشرع ليكرجس في حوال منتصف

(١) Mulhern, op. cit., p. 134.

(٢) McCormick, op. cit., p. 89.

(٣) مورو ، مول (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع في تاريخ التربية - جزء أول

القرن التاسع قبل الميلاد . وكان هدفها إعداد الفرد لمكانه في الدولة . فالولد يعد ليكون ذا كمال جسمي شجاعاً متحلياً بعبادات الطاعة العمياء للقانون ، وحتى يكون الجندي الذي لا يهزم ، متشقى وضابطاً لشهواته مخاطرأ ومتحدياً المشقات ، أما المرأة الإسبرطية فكانت تربي لتتصف بالرفع والنشاط في الحياة

إذ كانت الدولة تمتلك الطفل منذ لحظة مولده ، وهي التي تحدد ما إذا كان هذا الطفل يستحق الحياة أو الموت ، ويحدد هذا القدر مجلس من المسنين ، فاذا أنسوا في الطفل ضعفاً أو هزالاً تركوه في العراء ، ثم يعودون إليه بعد فترة ، فاذا كان! قد تحمل الجوع والجوع صحو له بالحياة ، وإلا فخير لهم أن يموت فلا ينمو مواطناً ضعفاً .

ويسمح للطفل بالبقاء تحت رعاية الأم في البيت لمدة سبع سنوات ، ثم يرسل كل الأطفال إلى مؤسسات تديرها الدولة حيث يتولى أمرهم مدرب Paedonomos يعاونه بعض المساعدين . ويصبح الطفل عضواً في أسرة أكبر هي الدولة ، حيث يعيش مع غيره من الأطفال في ظل نظام قاس . ويأكل الأطفال سوياً ويلبسون ملابس متشابهة ، وينامون في مصكرات يغلب عليها طابع التقشف ... وكل شيء مشاع بينهم ، فكل شيء ملك للدولة ، ولم يسمح لهم إلا بارتداء القليل مما يستر الجسم ، وبالتغذي بالضروري ويقسم الأطفال إلى مجموعات ، تتكون كل مجموعة من أربعة وستين طفلاً ، وعلى رأسهم Eiren ولد اختير لشجاعته وحسن تصرفه . ويصف المؤرخ بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول : « كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والإقدام بين أُنذاده يصبح زعيماً للمجموعة ، وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره ، كما يتحملون - بكل صبر - أي عقاب كان ينزل بهم . لذا كانت التربية تهدف إلى تمرين الأطفال . - طاعة » .

وكانت حياة الإسبرطى تدريباً مستمراً للحرب ، فكان الواحد منهم ينام في المصكرات حتى يبلغ من الثلاثين ، ويأكل في المجلس العام حتى يبلغ سن

الستين ، وكان لا يسمح للفرد إلا بقدر قليل من المال والحاجات المينة ،
منه بحاجة لبعض الضروريات . وإذا كانت الدولة قد منحت كل إسبرطى حرة
قطعة من الأرض . يزرعها ويفلحها له العبد ، فإنها تطلب منه أن يدفع لها
مبلغاً في الشهر ، وإذا فشل فرد في تقديم ما يطلب منه طرد من الميس وحرم
من المواطنة . وكان يطلب من المواطن إعادة إردبان ! من الشعر ، وثمانية
جالتونات من النبل ، وستة أو سبعة أرتال من الجبن ، وأربعة أرتال من
البن المحفف ، وكية معينة من اللحوم .

ولم تسنح للطفل الإسبرطى فرص لتدريب العقل ، فقد غطت التربية
العسكرية الجوانب الأدبية في مناهج التعليم ، بل لم يتعلم القراءة ولا الكتابة في
مدارس الدولة إلا على أيدي مدرسين خصوصيين . أما أشعار هومر والأغاني
الوطنية فقد اهتم المسنون بها على أساس أنها تدعو إلى الحماس وتوقظ
الهمم أكثر من كونها مادة للتقدير الأدبي والفني . وإذا كان معظم الإسبرطيين
قد جهلوا القراءة والكتابة ، فإن أفلاطون يبدى إعجابه بسرعة بديهة
الاسبرطى وتسرع رده ، ولو أنه لأول وهلة يظهر كما لو كان غيباً . وكان
الفني الإسبرطى يستمع إلى مجادلات ومحادثات الشيوخ أثناء تناولهم وجبات
الطعام أو سيرهم في الطرقات .

وعلى أن الجانب الأكبر من التربية الاسبرطية كان مكرساً للتدريبات
العسكرية والتربية الرياضية : فكان الأولاد يمتطون ظهور الجياد ويمارسون
السباحة يومياً ، ويقضون وقتاً طويلاً في التمرينات التي تقوى العضلات وتبني
أجساماً مرنة وقوية ، وكان الخمسة الكبار Ephors يزورون معاهد التعليم
بصورة دورية للتفتيش على سير الدراسة والتدريب . ويجلس الواحد منهم
يراقب عن كتب كيف يؤدب المعلم تلاميذه وكيف يجادلهم ويعاقبهم ، حتى
إذا فرغ الدرس ولم يرض الزائر عن تهاون المعلم في عقابه تولى هو معاقبة
المؤدب أو المعلم .

والقسوة والعنف كانا شعار التربية ، فالصبية يجرون ويقفزون ويتلاكمون

ويتصارعون ، ثم قليل من الرقص والموسيقى ، ثم مباحة وتحمل مشافى ونحظى
عقبات ، ففى بعض المناسبات كان الأولاد والشبان يضربون ضرباً مبرحاً أمام
مدابيح الإلهة أرتميس . ويسمح فى المصارعة والملاكمة بأى أسلوب يمكن
الفرد من التغلب على خصمه كقطع جزء من جسمه أو إحداث عاهة به .

ومع هذه الشدة فكانت هناك تربية خلقية تلازم هذه التمرينات ، ولعل
أهمها تقديس وطاعة الرؤساء ، أما الأمانة ، والصدق فلهما معايير قد
لا ترتضيها اليوم . والتواضع مطلوب ، فالصبية عشون فى الطرقات وأيديهم
تمسك بأطراف العباءة ويصونهم شاخصة إلى الأرض . ولكن لا بأس من
الكذب على غير الاسبرطيين ولا بأس من السرقة ، وعلى السارق ألا يعضط
وإلا أصابه الجلد والامتهان بتهمة الإهمال وعدم الحرس والقفل . فالسرقة
والتلصص تدريبيان على أعمال الحرب .. وكل تدريب يؤدى إلى نصر فى
الحرب فربحاً به عند الاسبرطيين . وشرب الخمر إلى المثالة مرذول ، ولكى
يلدرك الإسبرطى الحر مثالب السكر الشديد فكان يؤتى ببعض الميولوت العبيد
ويشتمون على احتساء الخمر بكميات تلعب يرمومهم ويعرضون للسادة
الأحرار !! وإذا زاد عدد العبيد فهذه كانت فرصة للتدريب على القتل ،
فيطلق الطلبة إلى الطرقات والمنازل ليتمرنوا على فنون القتال ضد العبيد العزل :

وخضع الإسبرطى للعقوبات البدنية حتى يدخل الشاب ملتحقاً بفرقة
الإفيبي Epebi أى الطالب الحربى بعد سن الثامنة عشرة ، حيث كان يتلقى
تدريبات عسكرية متقدمة ، كما كان يعمل معلماً للأطفال ومشرفاً عليهم . وإذا
فشل الأطفال فى إجابات عن أسئلته كان رئيسهم Eiren يتلقى ضرباً مبرحاً ،
وبالتالى يذهب هو ويضرب الأطفال الذين خطئوه بأخطائهم أو فشلهم ويتضح
أن المعرفة العسكرية كانت تزرع فى نفوس الإسبرطى منذ صغره . حتى إذا
ما كبر وأصبح بفرقة الإفيبي كان مؤهلاً لتلقى أعنف التدريبات العسكرية .
ثم ينتقل إلى دراسة أكبر بعد اجتياز عدة امتحانات عسيرة وشاقة . ويبقى
فى فرقة الميلىيرينس Milleirens عشر سنوات ، يصبح بعدها فى سن الثلاثين

أى رجلاً مكتمل الرجولة ، مواطناً ومحارباً ، وعليه أن يتزوج حينئذ ..

أما البنات فقد عهدت تربيتهن إلى الأمهات ، وكن يخرجن حافيات لا يستر أجسادهن إلا ثوب واحد ، وخضعن أيضاً لتدريبات رياضية ، وتدرين على المصارعة والسباحة والجري ورمى القرص والرمح . وكن يقسمن إلى جماعات ، كما هو الحال بالنسبة للبنين . وكان من رأى المشرع (ليكرجس) أن تظهر الفتيات من كل صفات الأنوثة المكتسبة كالحياء ، ولذلك فكن يرتعن عاريات تماماً أمام الرجال . ولكن بعد الزواج كانت المرأة الإسبرطية تتحجب وتلزم بيئها معظم الوقت في انتظار عودة زوجها .

إن نظرة عامة على التربية الإسبرطية تبين أنها استغلت الأفراد للخدمة الدولة ككل الإستغلال . فالفرد للدولة من ساعة مولده ، وهو يعد ليكون حامياً ومدافعاً عنها ، والبنت تعد جسماً وخلقياً لتكون زوجة تقدم للدولة محاربين أشداء . بل إن الرجل المسن كان يبيع زوجته لغيره من الرجال حتى تنجب للدولة أطفالاً أقوياء . وقد هيمنت الدولة تماماً على التربية وحققت ما أرادته من أهداف خلق المواطنين القادرين على حمايتها وتحقيق مطامعها . أفراد أشداء لهم معاييرهم الخلقية التي ناصبت عصرهم ، متحصبون لوطنهم ومتعصبون له .. ولكن عندما حلت بأسبرطة المزعجة تداعى هذا البنيان وطلعت موجات من الانحلال الخلقي والفضوى بعد فترة طويلة من النظام والجمود .

قد ضحكت الدولة في أسبرطة بالفرد ، وفكرت الدولة للفرد ، وعندما حلت الساعة التي تحتم فيها على الفرد أن يفكر لنفسه ، وجد نفسه عاجزاً .

وفي محاولة لتقييم التربية الإسبرطية نجد أن الخضوع للقوانين خضوعاً أعمى ساد حياة الإسبرطيين ، ودمغ هذه الحياة بجمود شديد يذكرنا بالجمود الذى عاناه المجتمع المصرى قبل ذلك بأكثر من ألف سنة ، وإذا كان الآلهة في مصر القديمة قد شرعوا عن طريق الفرعون وكبار رجال الدين ، فإن قوانين (ليكرجس) الإسبرطية كان لها نفس التقديس والتبجيل . بل كان من حق الإله الدنيوى (الفرعون) في مصر أن يغير ، وأن يفسر الكهنة القوانين كيفما

شاموا ، ولكن لا أخذ في اسبرطة كانت له هذه القوة .. بل لم يكن لأحد السلطة في اسبرطة حتى على تغيير عدد أوتار القيثارة أو طريقة طهو الطعام : وكان من نتيجة هذه التربية العسكرية التسلطية في اسبرطة أن طمعت الأفراد بالفضل كانت سبباً في فشلهم فيما بعد : فقد عزف عن الإسبرطيين أنهم لم يتعمدوا الاعتماد على النفس أو تزجيها ، كما أن قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة وأنهم لم يتجاوزوا مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بتغلل وزوية ، فلم يعد الإسبرطيون الفرصة لتدخل المسؤوليات ، بل إن الدولة وجهتهم في كل شيء ، وسمحت لهم طريق الحياة ولم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر والامتثال للنزاهة (١) وقد أدت هذه التربية إلى جذب وقسط في التراث الفكري واتخاذ طرية بالراى وعلمت قدرة الإسبرطيين على تكييفه أنفسهم تبعاً لتغير الظروف :

أثينا

ولعل أهم ما كانت تهدف إليه التربية الأثينية ، بمقارنتها بشقيقتها الحاربية اسبرطة ، أن يسير الفرد في حياته بالحكمة التي ينفلها العقل في أدائه ما يلقي عليه من واجبات . على أن الدولة الأثينية تطالبت في مواطنها قوة الجسم والجرأة والإقدام في ساحة الوعى ، وما أكثر ساحاتها . ولكن أثينا لم تتبع ذلك الأسلوب العسكري الاستبدادى الذى اتبعته اسبرطة ، فقد قدست أثينا الأسرة على أساس أنها رعية في نوع من خصية الطفل وتشكيلها .. وتطلبت من الأمومة العناية بالطفل ، حتى إن مشرع أثينا الأعظم (سولون) أعفى الإبن من مساعدة أبيه إذا قصر هذا في تربيته عندما كان طفلاً . وقد اهتمت أثينا ، على عكس اسبرطة ، بتعليم الموسيقى إلى جانب التربية البدنية ، على أن المدارس كانت خاصة بملكها أفراد ، ولكنها تحت إشراف الدولة التي أشرفت أيضاً على تربية الأطفال في منازلهم .

(١) فتنه سليمان ، المرجع الأسبق ، ص ٢٥ .

وقد اعتر الآثينيون بأنفسهم اعترافاً كبيراً قائلين : إنهم كانوا أخيراً من
تحت شبه الجزيرة اليونانية وأرقامهم وأعلامهم حكمة وثقافة .. أعلى من كل سكان
الديولابلات الإغريقية . ولم يبخل دارسو للثقافة الإغريقية في إسداء المديح
للآثينيين لتقدمهم السياسى وإنجازاتهم التربوية . فقد أعطى الآثينيون العالم
لأول مرة نموذجاً للديموقراطية ، على المستويين النظرى والعملى :

وقد حكم الآثينيون ملكة حوالى القرن العاشر قبل الميلاد ، ثم تحول اللقب
إلى « أرخون » أى الحاكم ، وإن كان للمصوب قد ظل وراثياً فى أسرة معينة :
ولكن سلطته الفعلية خرجت من يديه لتكون وديعة فى جمعية عامة يهيمن عليها
النبلأ .. ثم أصبح الأرخون ينتخب لمدة عشر سنوات ، تقصت إلى ستة
واحدة عندما صار عدد الأرخون تسعة . وقد أعطى سولون فى قوانينه
المواطنين مجموعة من الحقوق تتفاوت حسب ثراء كل . وتحت حكم كليستينس
فى الأيام الأخيرة من القرن السادس قبل الميلاد بدأت الديموقراطية الحقيقية
تنشأ .

وتكون المجتمع الآثينى من المواطنين والأجانب والعبيد : ولقد عدد السكان
فى القرن الرابع قبل الميلاد بواحد وعشرين ألف مواطن ، وعشرة آلاف
أجنبي ، أما عدد العبيد فوصل إلى ١٠٠,٠٠٠ عبيد ، أى حوالى عشرين عبداً
لكل مواطن حر (١) ولم تكن للعبيد حقوق مدنية ، ولكن كانت هناك
تشريعات لحمايةهم من عبث الأحرار واضطهادهم : أما الأجانب فلم يكن
لهم الحق فى الاشتراك فى حكومة الدولة ولا يملك أرض ، وللأجنبي أن يعمل
بالتجارة على أن يدفع ضريبة سنوية ، ولقد يخضع أحياناً فى الجيش أو البحرية .
وكان العبد يعمل لسيده أو يعمل للحكومة أو لسيده آخر ، على أن يدفع
لسيده جزءاً مما يقاضاه . وعمل العبيد فى أعمال يدوية ، مما أضعف على هذه
الأعمال مهانة كانت تثير تقزز السادة الأحرار الذين استمتعوا بوقت فراغ
فتأاح لهم الاهتمام بواجباتهم كواطنين ، ومنها حضورهم ساحات المحاكم

الجمعيات العمومية والخوض في سير الناس من يهمهم التحدث عنهم ،
وتقدم والتشهير بهم إذا لزم الأمر . وكان السيد الحر يضي معظم وقته في
السوق أو الساحة Agora ، ولا يلعب إلى بيته إلا ليأكل ويستريح وينام .
وما شئون البيت فقدعهدها إلى زوجته والعيد :

وكان الأثني غيوراً على زوجته وابنته ، وتزوج البنات في سن الخامسة
عشرة أو أقل من هذا السن أحياناً ، أما الرجل فلا يتزوج غالباً إلا بعد سن
الثلاثين . ونساء الأحرار كلما كن يخرجن إلا باذن من الزوج وبمراقبة عبد .
وتحضى الفتاة وقتها في تعلم الفنون المنزلية تحت إشراف أمها ، مثل الغزل
والنسيج والحياكة وأشغال الإبرة ورعاية المريض ، والاهتمام بجمالهن ومظهرهن .
وكانت ملابس الرجال والنساء متشابهة تقريباً ، ترتدى النساء ما يشبه
الجلباب حيث يصل إلى أقدامهن ، ويرتديه الرجال ولا يكاد يصل إلى تحت
الركبة ، وخاصة للفلاحين والصناع والهارين ، وفوق الجلباب كانوا يرتدون
عباءة ، وبالقدم صندل يتخلع عندما يجلس الفرد لتناول الطعام . وقد غطت
الفتيات وجوههن بحجاب شفاف ، كما استعملن حشوات لتغطية عيوب
الجسم أو مشدات لإغفاء الترهل ، وعلاقات للصدور ، ومانعات للحمل
الشعر المتفرقة ، وأقراطاً وعقوداً وأساور حول المعاصم وحول أسفل
السيقان ، وعرفت وجوههن أصباغاً شتى لتزيد الجميلة جمالاً ولتصلح
تجاعيد الزمن أو لتحضن ما أهملته الطبيعة ... وكثيراً ما حملت الفتيات
والسيدات مظلات وقاية من شمس أو مطر أو استكالا لرشاقة ، ويعبثن
بمراوح يستجدين بها بعض النساء أو يحركنها كجزء متمم للأناقة . أما الرجال
فقد أرسوا خاتماً حول أصبع ، مستعينين بهى لم تكن ليتوكأ عليها الرجل
في مشيته المشددة التى تجاذب فيها أطراف الحديد والنقاش مع غيره .

وذهب الأطفال إلى مدارس أدارها أفراد مند الصباح الباكر ويستمرون
بها حتى تغيب الشمس ، وقد بدأ الإشراف الحكوى على المدارس منذ
تشريعات سولون عام ٥٩٤ ق . م . فقد أصر سولون على ضرورة تعلم كل

طفل مهنة ، كما حدد ساعات الدرس ، وكذا الشروط الواجب توفرها فيمن يقوم بمهنة التربية وسنه . وكمن من التلاميذ يستوصيهم إشراف المربي الواحد . وكان سولون هو الذي أدخل دراسة (هومر) في المدارس .

هدفت التربية الآثينية إلى تكوين تناسق بين روح مرهقة تحس بالجهل وتقدر الأدب ، وجسم رشيق قوى ، هذفت إلى تكوين الرجل الكامل جسماً وعقلاً وخلقاً .. الجندي الذي يلود عن الوطن ، والمواطن القادر على الإسهام في ثقافة بلده بتتبع كل جميل في وقت السلم . كانت تربية لاستخدام وقت الفراغ في نمو متزن للفرد ، واستخدام مثير لإمكاناته الجسمية والعقلية والروحية . وعلى الوالدين في بواكير الطفولة مسؤولية كبيرة في هذه التربية فيسمعان الطفل قصصاً وأساطير ويدللانه ، حتى إذا كبر بدأ الطفل يعرف الشدة ، والضرب بالنعال والعصى ... ولكن لا يفقد العطف والحب منهما . ويذهب الطفل إلى المدرسة حوالي السابعة من عمره . ويقسم اليوم المدرسي بين الباليستريا Palaestra أو الجمنازيوم والديسكاليفون Didaskaleion أو مدرسة الموسيقى ، وفي الجمنازيوم يدرّب التلاميذ على كل التمرينات الرياضية كرمي القرص والرمح والمصارعة والجري والرقص وال... . وتذلك الجسم بالزيوت ليحفظ برشاقتة ، أما مدرسة الموسيقى فقد عني بها أيام الإغريق دراسة الأدب والتربية الخلقية . وفي المدرسة يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب إلى جانب الأغاني الوطنية والشعر .

وكان يرافق التلميذ في ذهابه إلى المدرسة عبد مسن اضطرت له شغفونه إلى عجز عن أعمال تحتاج إلى مجهود فعهدوا به إلى التلميذ يصحبه في غلوه ورواحه من المدرسة . وكان هذا البيداغوج *pedagogue* يقوم بتقويم أخلاق التلميذ ويراقب سلوكه وعاداته في الحديث والمشي والجلس والمأكول ومعاملة الناس .

أما المربون في المدرسة فكانوا يأخذون معاشهم مما يدفعه التلاميذ . وقد يستطيع مرب بما يجمعه أن يجمع التلاميذ في فصل دراسي . أما غيره فكان يعقد حصصه في الهواء الطلق ... في ظل معبد أو في أحضان تعريشة وارفة

الظلال ... أو في مكان هادئ على قارعة طريق لا يطرقه كثير من المارة ...
المهم وجود المربي والتلاميذ والمادة التي ينقلها المربي إليهم . وكانت الغالبية
من المربين يأخذون أجرهم عيناً لا مالا ، في آخر يوم من الشهر بعد أن يختم
الأب أجر الأيام التي تفيها ابنه . وكان لأبناء الأغنياء امتياز تلقى التربية على
أيدي أفراد عرفوا بغزارة العلم والحكمة . وكانت لهم شهرة واحترام بين
سكان أكتينا .

وقد اتبع الإغريق في تدريس القراءة الطريقة التركيبية ، فيتعلم التلاميذ
حروف الهجاء أولاً ثم يكونون منها مقاطع ثم كلمات . ثم يبدأ التلاميذ الكتابة
على الرمل ، ثم على الشمع ثم على جلد رقيق مستخدمين قلماً من الغاب وحبراً
مصنوعاً من الصمغ والصنّاج ، كما كان يفعل قدماء المصريين ، ولكن هؤلاء
استخدموا ورق البردي كما استخدموا لوحة العدد في تعلمهم مبادئ الحساب ،
وكانت الحروف هي المستخدمة بدلا من الأعداد ، كما استخدمت الأصابع
في عمليات العد داخل المدرسة وخارجها حيث يوضع أصبعان متجاوران
للدلالة على رقم معين . ودرس التلاميذ بعض المعلومات الجغرافية من دراساتهم
لِلإلياذة وهوومر . أما الشعر فكان يستظهر ويسمع بمصاحبة الموسيقى :

وبحوالى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة كان الشاب الآثيني ينتقل
من الباليسترا إلى الجمنازيوم العام بعد أن يتم المدرسة الابتدائية وكانت ثمانى أو
تسع سنوات . وكان أبناء غير ميسورى الحال يتوقفون عند التعليم الابتدائى
ثم يتجهون إلى بعض الصناعات لتكسب : وقد عرفت ساحتان عامتان هما
الأكاديمية والليسيه Lyceum وخذلتا لارتباطهما بكل من أفلاطون وأرسطو
على الترتيب . وفي هذه الساحات اتخذت التريئات الرياضية طابعاً قاسياً إذا
قورنت بالباليسترا وكانت الدولة تملك هذه الساحات ، ويعمل فيها موظفون
رمزيون ومهمتهم إعداد الشباب لمتطلبات الدولة .

هذا ، ولعلنى أجد أخيراً فى أن أنقل الوصف الكامل لتربية الطفل الآثينى

كما رأها أفلاطون(١).. تبدأ تربية الطفل وتوجيهه في سنى حياته الأولى ، وتستمر طيلة حياته . ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازعه الأم والمربية والأب والمرشد لتوجيهه . ولا يمكنه أن يقول شيئاً دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذلك سيء ، وأن هذا مشرف وذلك هار ، وهذا مقدس وذلك غير مقدس . إعمل هذا وتجنب ذلك ، فاذا أطاع كان طيباً وحسناً ، وإذا لم يطع عرض نفسه للتهديد وللعذاب الشديد فيلکم كما لو كان جماداً . وبعد ذلك يرسل إلى المدرسين الذين يطلب منهم الإشراف على سلوكه قبل أن يشرعوا على تعليمه القراءة والموسيقى ويعمل المدرسون ما يطلب منهم ، وإذا تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب ، أمدوه بمؤلفات أعظم الشعراء ، تلك المؤلفات التي عليه أن يقرأها في المدرسة ، ويحيد التلميذ بين ثنايا الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب حتى يعمل على تقليدهم ويحدث نفسه بالرغبة في الوصول إلى ما وصلوا إليه من مكانة رفيعة . وبعد ذلك يسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلاً ولا يقع مطلقاً في المعاصي . وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية تعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغاني الشعرية . وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ، ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجاً تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوهم بطابع الطرف والاتزان وتقدير الرمن ، ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل . ذلك أن حياة الإنسان في جميع مناحيها في حاجة إلى الانسجام والتوقيت . ثم يرسل الطفل إلى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلبي نداء العقل الفاضل وحتى لا يضطر الشباب في المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا إلى الحرب من الجيش لربان الحروب : هذا هو ما يفعله القادرون من التلاميذ مادياً وهؤلاء هم الأغنياء وحدهم وهم : يبدأون عملية التربية في وقت مبكر جداً وينتهون منها في سن متأخرة .

وبعد أن يفرغ هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم ترغمهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ماله وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة لا حياة خيالية ، كما كانت الحال في تعلم الكتابة والقراءة إذ كان مدرس الخط يرسم خطوطاً نموذجية ويحمل الطفل يتتبع هذه الخطوط ... فكل ذلك كان تدريبه على القانون، وكانت المدينة تضع قوانينها وهذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشباب قادة كانوا أم محكومين ومن يخالف هذه القوانين فلا بد من إصلاحه . أى استدعائه للمحاكمة .. وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار .

وفي حوالي سن الثامنة عشرة وليلة سنتين ، يقسم الآثيني بين الولاء للدولة ، ويتمرن على فنون الحرب ومعيشة الجندي ، وغالباً ما تكون في حراسة الحدود ، ويتدرب على استخدام الأسلحة (الثقيلة) كاللرود وإلقاء الرماح ، وفنون الكتيك المنيفة . وكان يطلق عليه في هذه الفترة اسم Ephebe أى الشاب . وبعد انتهاء السنتين يتقدم إلى « الجمعية العامة » ويتقبل من الدولة ربحاً ودرعاً ويصبح مواطناً . ثم يقسم أمام المواطنين كبار السن أن يكون مخلصاً للقوانين والمعروف ، ألا يهجر دولته وأن يظل على الدوام مستعداً للود من حياض وطنه ، وأن يعمل على تنمية بثقيف نفسه وبالنجاح في أعماله الخاصة . وقد كانت أمام الآثيني الحر الفرص لاستمرار ثقافته في النحت والتصوير والفن المعماري والدراما .

وجلس الآثينيون في ظلال الأشجار يتجادلون ويناقشون في كل ما يهم دولتهم وطرق أبواب الأدب والفن والحكومة والسياسة والفلسفة . وكانت هذه الجلسات الطويلة ، والمناقشات الممتعة فائحة التفكير الذي نما وتطور ، وما زال يؤثر في أفكار العالم إلى اليوم .

أثينا في عصر الانتقال : من حوالي ٦٠٠ ق . م . إلى الغزو المقدوني في

٣٣٨ ق. م) . كان من نتائج تربية آثينا في عصورها القديمة أن اكتمل نمو الفرد وظهر التقدم القوي بصورة لم ير التاريخ لها مثيلا من قبل . وقد بلغ هذا العصر ذروته أيام بركليس .. وبدأ اتجاه نمو تعجيد الفردية إلى درجة أدت فيها بعد إلى أن أصبحت الدولة في خلعمة الفرد . وترجع أسباب التغيير في هذا الاتجاه الخطير إلى :

١ - عوامل سياسية : فقد استبدلت قوانين سولون بدستور ديموقراطي من وضع كليستينز عام ٥٠٩ ق. م ومنع كل سكان آثينا الأحرار لقب « مواطن » وأصبح من حق « الجمعية العمومية » نفي كل مواطن خطر على الصالح العام عن طريق الاقتراع السري . وقد استطاعت آثينا هزيمة الفرس ، وتزعم حلف ديليان عام ٤٧٧ ق. م ، ونحول الحلف إلى إمبراطورية . وبدأ الذهب يدخل بوفرة خزائن الديموقراطية . وتمتع الأفراد بحريات أكثر للعمل وللکسب . حل أن العديد في سيطرة آثينا أنها لجأت إلى أساليب الإقناع والديبلوماسية أكثر من اتجاهاها للقوة للاحتفاظ بسيادتها . وقد أدى هذا إلى الاهتمام بتكوين المواطنين القادرين على المهادلة والإقناع .

٢ - عوامل اقتصادية وسياسية : مدت آثينا ذراعها باتساع رقعة زعامتها وإرسالها مندوبيها ونجارها والمتكلمين المهادلين من أبنائها يحملون معهم فكرة التآخي والوحدة بين الشعب الإغريقي المقسم إلى دويلات عديدة . وقد ظهرت طبقة من المعلمين اسمهم « السفسطائيون » أو الرجال الحكماء أو المدرسون المتجولون يعملون حيث يجدون تلاميذ قابلين دفع ثمن دراسهم . ومن التجار والرحالة والزوار والسفصائيين والسفراء واتصالات بين الدويلات بعضها ببعض الآخر ، ثم فوق كل هذا التسامع في المناقشة وإبداء الرأي مما أدى إلى نقد للأفكار القديمة ، من كل هذا وذلك أصبحت آثينا قلباً كبيراً ينبض بالحياة الفكرية ، ومركزاً مفضيلاً للتفكير الحر .

٣ - العوامل الأدبية : وتتمثل في الدراما بشقيها المأساة والميلها : وقد عرفت آثينا أدب المأساة (التراجيديا) الذي يدور حول مشاكل دينية

وأخلاقية واجتماعية ، وشخصياتها من الآلهة والأبطال الجرافيين ، وتدور موضوعاتها حول الصراع بين الواجب والهوى . ثم بدأت المزيلايات (الكوميديا) تنتشر في النصف الثاني من القرن الخامس وتهاجم في نقد سائر المظاهر الخداعة من غش وسفه وتبذير وفساد ، وكان هذا دليلا على غلبة الميول الشخصية على الواجب في مقياس الحياة العملية .. والأدب عبر عن الواقع ، والواقع كان يؤكد الفردية . ولذلك فإن الحرية أكدت الفردية .

٤ - العوامل الخلقية والدينية : لم يلعب الدين في المجتمع اليوناني نفس الدور الذي لعبه في المجتمعات الشرقية ، فلم يكن أساسياً لتقديمهم الاجتماعي ولكنه مع ذلك أمد الحكومات ببعض المساعدة وزاد من قسوة الأسرة وخط للناس طريقاً للحياة ليس يهواه الواجبة ولين العيش والمتعة الشخصية أو العظمة الدائمة ، ولكن العمل للصالح العام (١) . ثم بدأ الناس يبتدون الاتجاهات القديمة والخرافات ولم يعد مستقبل الإنسان في رأيهم مسيراً بإرادة الآلهة أو رغبة السماء ، كما زال الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة البشر . ثم نشب الصراع بين المحافظين على التقاليد والنظم وبين المتشككين فيها الذين عملوا إلى هزها هزاً عنيفاً .

٥ - العامل الفلسفي : وكان لابد من طريق لتفسير الكون وما فيه بعيداً عن التفسيرات التي أوردتها الأساطير والحكايات الخرافية ، وخاصة بعد أن انكشف الغطاء عن الآلهة وقدراتها . وأورقت شجرة الشك التي تولاهها السفسطائيون ، شك في كل ما جاء به الفلاسفة السابقون مثل هيرقليط وزينو ، بل إن جورجياس أنكر وجود الأشياء قائلا : إنه إذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها ، وإذا فرض أنها كانت موجودة ومعروفة وأمكن معرفتها ، فن غير الممكن لإصالح العلم بها إلى الغير . وتفشى بين الشباب الاعتقاد بأن الإنسان أو الفرد هو مقياس كل شيء .. وهذا يعني أن معيار الصدق ومقاييس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي . كما أن الفضيلة والحكمة

(١) زرخو ، بول : المرجع السابق - ص. ١٠٧ .

يمكن الوصول إلجما عن طريق التفكير أو المعرفة لا عن طريق التقاليد للضرورة (١).

وقد تزعج حركة التمرد على التقاليد جماعة السفطاليين ، ولم يكونوا من أبناء آثينا فقط ، ولكنهم يونانيون متجولون احتكروا بكثير من الحيوانات اليونانية والشرقية ودرسوا عن القوى الطبيعية وظواهرها والحياة الاجتماعية بحساسيتها ومثلها والحياة السياسية بقوتها وضعفها . وكانوا خطباء مفوهين ومناقشين مقنعين ، وسرعان ما جذبوا إلهم الشباب الذى شاقه تعلم الخطابة والبلاغة وأصول الحوار والمناقشة . ولكن المحافظين من المبين على التقاليد هاجمهم على أساس أنهم يدهون المعرفة فى كل شئ ، وأيضاً لأنهم يتقاضون أجوراً لقاء المحاضرات التى يقدمونها للشباب ، ولذلك فقد اتهموا بالإلحاد وتعليم المبادئ اللاأخلاقية . ويدافع السفطاليون عن أنفسهم قائلين إنهم يناقشون الأخلاق والدين من وجهة نظر تختلف عما ألفه المحافظون والرجعيون أصحاب الأفكار المصطنعة بالتمصب والتزم ، فليست هناك كما قال فيلسوفهم بروتاجوراس أفكار ولا مقاييس عامة .

وبانتشار الأفكار الجديدة كان لابد للثرية أن ينالها تغير ، فان الفترة التى كان يقضيها الشاب الآثينى بين سن ١٦ سنة إلى ١٨ سنة والتى كانت تكرر للثرية الرياضية العنيفة أصبحت تكرر للتدريب العقلى الراقى . فيجمع السفطاليون المريدين من الشباب فى أى مكان .. فى الطريق .. فى الملعب .. فى غرفة ، ويتلقى الشباب ضروب المعرفة .

واتشرت الاتجاهات الجديدة التى ولدها السفطاليون فى المدارس الابتدائية فأصبحت التربة تعمل على تنمية اعتداد التلاميذ بأنفسهم واللباقة فى الحديث والروح والحرية فى السلوك . بل تغير عدد أوتار القيثارة واستخدمت آلات موسيقية جديدة كالنأى ، وقلت الرياضة البدنية ، واستخدم ماء دافئ فى الحمامات ... بهذا بدأ العنف والشدّة يتسر بان تدريجياً من حياة الأفراد .

غير أن هذا اللون من الحرية أدى الى انتشار اللامبالاة بين الأفراد
وانحلال خلقى وتفكك فى روابط الأسرة وسعى مستمر وراء المال وجمعه :
ووقف نفر من الرجال يرون هذا الفضياع والسقوط ويتطلعون إلى المعابد
الضخمة وإلى المسارح التى شهدت روائع سوفوكليس ويوريبيديس وأرسطوفان..
ثم إلى بقايا أسطول جبار هزت به أئتنا إمبراطورية فارس العاتية .. يرون كل
هذا أصبح فى أيدي أجيال غابت عنها الأخلاق التى شيدت ذلك المجد .
ثم شمس أشرقت محاولة تبديد الظلمات : سقراط ، وأقلاطون ،
وأرسطو .

من فلسفة الإغريق

في طبيعة العملية التربوية التغير ، بمعنى أن التربية ليست جامدة ولكنها تتشكل وتطور حسبما تملية الظروف ، وهذه الطبيعة المتغيرة تحتم الحاجة إلى علامات للطريق لتوجه أنشطة التربية ، وتلجأ هذه العلامات إلى الفلسفة تستوحى منها . ولأن التربية تهتم بما سيكون عليه الإنسان فعليا أن تساءل* : ما أهداف هذا الإنسان ؟ ثم تتساءل عن ماهية الخير ، ما هي ؟ وهذا ما يبحث فيه الفلسفة تحت عنوان الأخلاق . ولكن كيف يتأتى للإنسان أن يعرف الخير ؟ ومتى يستطيع الإنسان التأكد من أنه يعرف ؟ بل ما المعرفة ؟ وكيف يتأكد المرابي من الصديق ؟ وما الحق ؟ وهذا فرع آخر تبحث فيه الفلسفة عن المعرفة . وثمة مشاكل أخرى من نوع مختلف ، فطبيعة العالم الذي تمارس فيه التربية ؟ هل هو هائج متحرك أو راكد ساكن ؟ هل من الواجب أن يتعلم الإنسان ليومه أو لغد آت في المستقبل ؟ ثم ما طبيعة الطبيعة البشرية : المتعلم ؟ وهذه أسئلة تتعلق بالوجود أو الواقع . هذه وغيرها من المسائل هي التي تكون مشاكل فلسفة التربية .

ويرى البعض (١) أنه لا يوجد شيء اسمه فلسفة التربية ، وإنما توجد فلسفة ، فوجهة نظر الفرد عن المدارس والتدريس إن هي إلا امتداد لفكرته عما يحيط به . ويرون أن فلسفات التربية هي قرارات عن تضمينات الحياة فيما يختص بتنشئة الفرد . ولستأ بصدد مناقشة جدلية عن تسمية ما ، ولكن الذي يهمننا أن نقرر أن الفلسفة تهتم بأمور الحياة والموت ، وتطرح أسئلة عديدة محيرة ومقلقة لمعلوماتنا عن الإنسان والتاريخ ، ولكنها أسئلة لا يمكن تجاهلها طالما أن الثقافات تتعرض لعقبات وبديلات تدفع الناس للتفكير ، ثم يسلكون بناء على تفكيرهم .

Sayers, E.V. and Madden, W. : Education and the (1)
Democratic Fatih, p. 3.

والترية هي الأخرى تتعرض للمشاكل والعقبات والبديلات ونواحي الاختيار ، فهي عامل مشترك في كل أوجه الثقافة البسيط منها والمعقد . وهي بهذا لا تستطيع أن تتخلّى عن الفلسفة ، كما لا يمكن للثقافة أن تتجاهل الفلسفة .

ما الفلسفة ؟ هي تعبير عن المعتقدات ووجهات النظر . والسؤال هو متى نفلسف ؟ كثيراً ما حاولت أنت وغيرك أن تصوغ في تعبيرات من خبراتك آراء معينة تهمنا كمعتقدات عن الدين ، عن الحب ، عن حرية الرأي ، عن السياسة .. الخ ، وكل منها تحوى أسئلة مثيرة للتفكير ، كما تثير اهتمام الكثير من الناس في كل مكان . وتوجد في المجتمعات آراء مخفية يقبأها أو تصدر عن أفراد يحاول كل أن يعبر عن رأيه في موضوع ما . هذا التعبير عن الرأي قد نطقت عليه فلسفة أو أي إسم آخر ، ولكن بحق لنا القول إننا جميعاً نفلسف (١) عندما نحاول أن نعبر عن الأشياء التي نعتقد فيها والمرتبطة بحياتنا وعلاقتنا بغيرنا

وجماعة المربين كجماعة في المجتمع لها معتقداتها وآراؤها التي تسعى إلى استخدامها وتحقيقها ، فمتدماً يفلسفون عن المدارس فأنما هم يركزون على ناحية مهمة تهم معظم أفراد الشعب . على أن بعض المربين لا يسمون هذه المعتقدات بالفلسفة ، قائلين : إنهم ذو وعقول عملية ، بل إن بعضهم يؤمن بما يسمى « علم التربية » كتحد صارخ لما يذكر عن فلسفة للتربية ، أو فلسفة على وجه العموم .

ومع ذلك فالفلسفة لا تنفصل عن خبرة الحياة ، وهي متضمنة فيها ولا يعبر عنها بشكل ظاهري ولكنها موجودة وراء تفكيرنا وتصرفاتنا ، بل هي معنا في أداء واجباتنا اليومية . فكل فرد له وجهة نظر ، وفي كل وجه من أوجه الحياة المادية أو الروحية أو العادية أو المهنية يؤمن بأشياء معينة عن النشاط التي نؤمن بها .

وفي الحقيقة إننا لا نستطيع أن نعمل دون معتقدات نؤمن بها ونسلك على

Brameld, Th. : Philosophies of Education in Cultural (١)
Perspective, pp. 19-27.

هديها ، فالتاجر مثلاً يعمل ويتصرف ليحصل على ربح ، وخلف كل تصرفاته
يكن هذه الفكرة . كما أن خطيب المسجد مؤمن بالإسلام وتعاليمه . فلا يعيد
النظر في هذا الإيمان كل يوم جمعة قبل الصعود إلى المنبر . وكذلك المربي
يحدد سلوكه وجهة نظر معينة عن التربية :

كل منا إذن له فلسفة وبنفاسف ، وإذا كان هذا حال المدرس فيجب عليه
أن يتفهم بعض الآراء الفلسفية التي قد يقتنع ببعض منها اقتناعاً يجعله يؤمن
بها ، ومن ثم تشكل وجهة نظره أي فلسفة . والجدير بالذكر - بل ما يجب
أن يؤكد عليه - الحرص في تغير وجهات النظر الفلسفية مما لا يكون شاذاً
غريباً عن ظروفنا الاجتماعية ، فقد يحاول البعض أن يتخير غير المؤلف حق
يتحقق له الظهور بين غيره وأترانه . إن إهمال العقل والتفكير المتزن أمران
لازمان للباحث عن فلسفة للتربية يؤمن بها ويسلك على هديها .

السفسطائيون وسقراط

اهتم الإغريق في القرن الخامس قبل الميلاد بمشاكلهم التربوية ، فقد بدأ بعض المفكرين بفحصون طرائق الحياة والنظم الاجتماعية التي عاشها الإغريق قروناً طويلة ، ولاح لم أن ثمة تغييرات قيمية بالحدوث . خاصة بعد الحروب التي خاضوها والانتعاش الاقتصادي الذي قاض عليهم ، كان لابد إذن من تعديلات اجتماعية ، فالنظام الموجود وقتئذ أصبح لا يتناسب ما طرأ على المجتمع من تغييرات . وتطلّوا إلى الحرية ونظامها . كيف يتعلم الأحداث ؟ وماذا يتعلمون ؟ إن العادات والتقاليد القديمة أصبحت غير مناسبة ، كرا أن الاتجاهات الجديدة لا ترضى جميع المواطنين ، كان هذا هو الموقف الذي مهد الطريق للفلسفة لتقول رأياً .

وكان السفسطائيون هم أول من تصلوا لمشكلات النظرية التربوية التي مخضت عن القلق الاجتماعي . وكانوا من أشد المهاجمين للنظم القديمة التي أرمت في أحضان الغلابه ، وكان ملاعوم أنكر في إظهار من احتياجات الأفراد الذين ذهبوا إليهم طالبين العلم والمعرفة ، وقالوا : إن الإنسان هو مقياس الأشياء ، ثاروا على التقاليد القديمة التي كانت هي مقياس الأشياء . ودفع لهم طلاب العلم ثمن ما يتعلمونه ، غير أن ما يؤخذ على السفسطائيين أنهم يدافعون عن وجهة نظر تتناسب مع من يدفع لهم ، فقد يؤيدون رأياً في وقت ، ويؤيدون نقيضه في وقت آخر .

وقد جذبت طريقة السفسطائيين الشباب المتحمس . وأغضبت المحافظين وكبار السن ، وقد احتقرهم البعض لأنهم اتخذوا من العلم سلعة يبيعونها . وخافهم الكثيرون لما في آرائهم من ثورة على القديم والمتعارف عليه . ومع ذلك فقد هرع إليهم الشباب لما اتسمت به آراؤهم من حرية وانطلاق ، ولما أضفوه على الفرد من تمجيد وإعزاز ، فقد عملوا على تحرير العقل من الجمالة والروح من الخوف ، والجسم من الوهن ، لقد عملوا على نمو الإنسان ككل ،

ونسب إليهم المناصرون أنهم كانوا دعاة الحرية البشرية (١) .

وكان السفطائيون يعلمون الحساب والهندسة والفلك والتاريخ الطبيعي والنحو والبيان والتاريخ والأساطير والمنطق والسياسة والأخلاق وفقه الدين والرسم والموسيقى والتكتيك الحربي ، ولكنهم ركزوا على البيان ، أما بقية المواد وغيرها فكانت تهدف إلى مدد المتكلم بحصيلة من المعلومات تفيده في مناقشاته . ولم يعلم السفطائيون المنطق حرصاً على معرفة الصدق والحق ، ولكن للقفوز في مناظرة أو مناقشة كلامية . وهذا ما سمي بالسفسطة . وكانوا ينكرون وجود الموجود أو الحقيقة الموضوعية ، وأن رأى الفرد هو الصدق الوحيد ، أليس الإنسان هو مقياس الأشياء ؟

ولكن المحافظين وأنصارهم ردوا على هجوم السفطائيين قائلين إنهم جماعة من المنافقين الذين يتدلبون في أقوالهم حسبما يدفع لهم ، وهاجموا طريقة السفطائيين القائمة على التفكير ، منكرين على الإنسان قدرته على الفضيلة أو الكرامة عن طريق الطرق العقلية والجدل . وأكد المحافظون أن معيار الفضيلة يحدهه أشراف القوم بما يسلكونه . والفضيلة في نظرهم تورث ويمكن تعلمها لمن يعيش مع الأشراف متعلماً عنهم في سلوكهم ، فاعلا النبل من الأعمال ، ولكن لا يمكن تعلمها عن طريق التفكير والدكاء . ومعنى ذلك أن الأسلوب الديمقراطي السفطائي لتعليم الفضيلة لجماهير الشعب - كان لا بد وأن يفشل في رضى حلية القوم .

وظهر الصراع بين المحافظين وآرائهم وبين السفطائيين وآرائهم ، صراع بين أرسطراطية وديمقراطية ، وقد أولى سقراط (٤٦٩ - ٣٩٩ م) (٢) هذا الصراع اهتمامه الكبير ، وهو أعظم مفكرى أثينا في القرن الخامس . وقد نشأ سقراط نشأة متواضعة ، فكان متجهاً بحكم نشأته ناحية الديمقراطية . وقد رأى سقراط الحاجة إلى تربية من نوع ممتاز ، تربية إنسانية متجهة إلى الإنسان

Mulhern, op. cit., pp. 144-149. (١)

(٢) تمجيد ستة تولد سقراط فيها أقوال كثيرة ، وإن كان عليه أنه ولد عام ٤٦٩ ق.م.

ويكون موضوعها الرئيسى الجوهر الروحى للإنسان . ولكنه لم يقصد من هذا ما قصده السفسطائيون بقولهم إن الإنسان مقياس كل شيء ، ولكنه قصد إلى القول بوجوب أن تكون المعرفة مستقلة ، أى أن عقل الإنسان يجب أن يبحث فى الأشياء باستقلال وحرية كاملة ، وأن يحكم كل ما هو موروث . فلا قيمة للأفكار أو العقائد من حيث هي قديمة أو حديثة ، ولكن تتأتى قيمتها من حيث أنها تعبر تعبيراً صحيحاً عن حقيقة الأشياء . ويختلف سقراط عن السفسطائيين فى أن الأحكام التى يصدرها العقل أحكاماً موضوعية صادرة عن طبيعة الأشياء نفسها ، وليست أحكاماً صادرة عن الحوى الفردى كما انتهى إلى ذلك السفسطائيون (١) .

أما عن منهج سقراط الفلسفى فكان يبدأ بأدراك الإنسان لنفسه ، أى يبدأ البحث بأدراك الإنسان لذاته لى يعلم الفرد هل لديه علم صحيح أو أن ما عنده إن هو إلا علم مشوه ، أو أنه جاهل تماماً . وكان سقراط يعمل على أن يثبت لتحديثه أنهم جهلة ، ومن الجهول تكون النقطة الأولى للبحث الفلسفى . ويظهر سقراط جهله بالموضوع ، ثم يلقى أسئلة قد تظهر لم أنها ساخرة ولكنها تنهى بالثبات أنهم إذا علموا شيئاً فهو غير صحيح ، وكثيراً ما كان يثبت للمتحدث أنه يناقض نفسه . ومن الركائز التى تركز عليها قوة سقراط أنه فى محاولته للبحث عن الحقيقة ، حاور غيره ممن ادعوا العلم ، وباستخدام طريقته كشف أنهم لا يعلمون ، ولكنهم يدعون العلم ، أما هو فيعلم أنه جاهل . وهو يعلم بأنه لا يعلم ، وهذا علم صحيح .

ويبدأ سقراط خطوة ثانية وهى التوليد . وكان سقراط يقول فى هذا المعنى إنه يحترف صناعة أمه ، وكانت قابلة ، إلا أنه يولد نفوس الرجال . فيسأل من محاوره عما يعرف فى مسألة من المسائل ، ويرد المحاور فى ثقة واعتداد ، ثم يبدأ سقراط أسئلة كان قد أعد لها بحيث يختلط الأمر على محاوره فيتناقض نفسه . وكان سقراط يستعمل دائماً طريقة توكيد البرهان عن طريق

تقى العكس . فسقراط حين كان يبحث في تعريف مسألة من المسائل ، يأتي بكل الأشياء التي تضاد هذا التعريف ، في الظاهر على الأقل .. فثلاً إذا سأل أوتيديموس ما الظلم ؟ يجيب أوتيديموس بأن الظلم هو أن يكذب الإنسان وأن يخدع وأن ينهب .. الخ . فيقول له : ولكن هل بعد ظلماً أن يكذب الإنسان على عدوه أو يخونه ، أو ينهب ؟ حينئذ لابد من تصحيح التعريف الأول . وهذا التصحيح يتم بأن يقول أوتيديموس : إن الظلم أن يفعل الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه . وهناك يجيب سقراط بأن ذلك لا يتم في كل الأحوال : فهلا بعد الكذب فضيلة حيناً يكون باعثاً على الشجاعة أحياناً على طلب العلم ، أو مانعاً صديقاً من أن يستخدم سلاحاً لانتحاره ؟ حينئذ يجيب أوتيديموس بأن الظلم إذن أن يرتكب الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه أيضاً حيناً يريد الإضرار بهم . وهكذا يستمر الحوار (١) .

وكان سقراط يحاول دائماً الاستفادة من الآخرين ، وأن يساعد الإنسان للوصول إلى تعريف الشيء تعريفاً صحيحاً ، وكان سقراط يتعلم بينما هو يعلم عن طريق الحوار .

وكان سقراط يستعين بالاستقراء ويتلرج من الجزئيات إلى المعاني أو الأحكام العامة ، كما أن سقراط آمن بأن الإدراك الحسي هو أساس المعلومات جميعاً . ولأن هذا الإدراك يختلف باختلاف الأفراد ، فإن المعلومات التي نتجىء عن طريقه مختلفة ، فنحن لا نعرف عن الحقيقة إلا الصور المختلفة التي تقدمها لنا الحواس . ولذلك اتجه سقراط إلى بناء تمثيل المعرفة على العقل لا على الحواس معارضاً بذلك آراء السفسطائيين . ويرى سقراط أن العقل عامل مشترك عند جميع الناس ، وما دام العقل أداة المعرفة ، فالخاتمة الخارجية ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد ، هو العقل الذي لا يختلف إدراكه في شخص عن آخر (٢) وكان رأى سقراط هذا هو الأساس الذي نشأت عليه كل المذاهب العقلية المثالية « Idealism » .

(١) عبد الرحمن بدرى . المرجع السابق ، ص ٣٧-٣٨ .

(٢) أحمد أمين وركي نجيب محمود قصة الفلسفة اليونانية ص ١٢١-١٢٢ ،

ويذكر أن سقراط انصرف عن البحث فيما يتصل بالطبيعة والآلهة ،
مؤثراً أن يدرس الإنسان نفسه أولاً ، ثم يدرس المتصل بالإنسان ، وكان
يرى أن عقل الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى البحث في الطبيعة والإلهيات .

ورأى سقراط أن الإنسان لا يمكنه أن يعمل الخير إلا إذا عرف ماهية
الخير أى عرف الإدراك العقل للخير ، فالصل الأخلاق مؤسس على المعرفة
ويجب أن يصدر عنها ... بل إن الفضيلة والعلم شيء واحد فيستحيل أن تعرف
الخير معرفة صحيحة ولا تعمله ، كما يستحيل أن تعمل الخير ولا تعرفه .
فيكفى في نظر سقراط أن يعلم الإنسان ما الفضيلة حتى يكون بحاجة من فعل
الفضيلة ، وكل عمل شر إنما يصدر عن الجهل بالفضيلة ، لأن الإنسان لا يحسن
إذا عرف الخير أن يفعل شراً (١) .

وانتهت حياة سقراط بمحاكمته ، فقد اتهم بانكاره آلهة اليونان . وكذا
بدهوته لآله جديدة ، كما اتهم بالفساد الشباب الذي سمعته آراؤه فالتواحواله .
وزاد أعداء سقراط لأنه هاجم الديمقراطية منكراً انتخاب الزراع والعصاة
لمناصب الدولة ، كما أخضب الأرستقراطيين لما يبدونه من استبداد وظلم .
ووقف سقراط أمام قضائه ، ودافع عن نفسه مشفقاً على القضاة أنفسهم من
موقفهم الخزي ومتألماً لما صارت إليه الأمور من فساد . وحكم عليه بالموت .
وبين ثلاثين يوماً . وكان القروب مواعيد إعدامه ، فأمر سقراط بالسلم ،
وتناول الكأس بثبات . وبكى تلاميذه نهرهم بينما السلم يسرى في أوصاله .
وعندما أحس بالثقل في ساقه عرف أن السلم ينهى أجله . وغشته برودة في
جسمه من أسفل إلى أعلى ، فاقدلاً الإحساس تدريجياً حتى توقف قلبه .
غريت شمسه .

أفلاطون

عندما دخل الحواريون على أستاذهم سقراط في ساعاته الأخيرة كان السجان قد فك القيود الثقيلة التي كبل بها المجرمين المحكوم عليه بالموت . وشهد الحواريون موت أستاذهم الذي أثار الشجاعة في الموت على التلذل والضعف أمام قضائه . هكذا مات سقراط أمام تلاميذه ، ويقال إن أحدهم (أفلاطون) لم يشهد موته إما لمرضه كما يذكر هو ، وإما لأنه لم يستطع أن يقاوم الألم الذي كان سيعانيه لو أنه شهد هذه النهاية .

ويذكر أن أفلاطون ولد بين سنتي ٤٢٩ - ٤٢٧ ق . م من أسرة أرسوقراطية موسرة . وكان على التفرغ من أستاذه الذي تعلم عليه في ثمانى السنوات الأخيرة من عمره . فبينما كان سقراط دميم الحلقة قبيح الوجه ، كان أفلاطون حلو الهيا ذا جسم رياضي مشقوق . وكان عمره عشرين عاماً عندما تعلم على سقراط وجلس إليه بينما كانت الحرب بين اسبرطة وأثينا مشتعلة . وزعزعت هذه الحرب البلايونيكية دهائم القوة في أثينا ، بل وزادت الديمقراطية في سيادتها فأمسك الدهماء بمقاييد الأمور ، وعاثوا فساداً ، حتى إذا انتهت الحرب دانت السيادة للأرسوقراطيين المظلمين في ثلاثين طائفة . وأراد هؤلاء أن يصلحوا ما فسد ، فعملوا إلى البطش والقسوة ، وعاشت أثينا ترنجف .

وقد شهد أفلاطون حكم الدهماء وحكم الأرسوقراطيين ، وكلاهما فشل ، وكان ذلك قبل أن يجلس إلى أستاذه سقراط بمجاوره . ولما لم يكن هناك إلا أحد أمرين في السياسة : الديمقراطية أو حكم الأقلية - وبغض هؤلاء كانوا أقاربهم وكلاهما فشل - فقد ولى أفلاطون وجهه شطر الشمر يتعلمه ، حتى تعرف إلى سقراط ولازمه . أما ما تعلمه من شعر فقد أحرقه فيما بعد .

وبعد موت أستاذه رحل ، بعد أن لفت الأنظار إليه بدفاعه عنه وعناداته ببراءته وعظمته وعبقريته ، وطلعت أقاويل عنه وجد معها أن الخير له في الترحال والسفر . وطاف بأيطاليا حيث جلس إلى الفيثاغوريين وأخذ ما

يعلمونه ، ثم أقام بيلاط الملك ديونيسيوس في صقلية . ولما علم هذا الملك بما يتكلم عنه أفلاطون في موضوعات الأخلاق والفلسفة عموماً ثار غاضباً . وأخذ أتباعه أفلاطون ليناع في سوق العبيد ، ولكن رجلاً من محبي الفلسفة أنقذه . ويقال إن أفلاطون زار مصر ضمن بجولته التي استمرت عشر سنوات عاد بعدها إلى أثينا . ويقال إنه أمضى في رحلته اثني عشرة سنة .

ثم "جاء أفلاطون إلى أثينا ليستقر فيها رجلاً أخذ الحكمة عن سقراط ثم تجول في الأقطار ينهل من الفلاسفة والحكماء . عاد إلى أثينا معلماً وفيلسوفاً ، ولكنه لم يتجول في الطرقات والساحات ويقف يناقش كما كان يفعل أستاذه سقراط ، بل اتخذ له ملعباً في شمال شرق أثينا كان يسمى باسم أحد الأبطال القدماء هو أكاديمس وكان في منطقة ذات أشجار على شاطئ نهر ، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية . وتكاكات الوفود إلى هذا المكان الجميل أربعين عاماً . وفي خلال هذه المدة كتب أفلاطون الكثير وعلم الكثيرين . وبفضل أفلاطون تقامت الفلسفة ، فقد أتيح لها الهدوء والدراسة العميقة المتصلة . وقد علم أفلاطون وكتب في كل ما يهم الناس ، عن تحسين النسل ، والشيوخ والاشتراكية ، ومساواة المرأة بالرجل في الحقوق جميعاً ، والحريات في القول والرأي والعلاقات الجنسية ، وتأمين الثروة ، وغيرها . وقد صاغ كتبه في أسلوب الحوار متخذاً من سقراط بطلاً في الكثير من المناقشات المكتوبة ، مازجاً بين فلسفته وفلسفة سقراط حتى لا تستطيع أن تميز بينهما في كثير من المواضع (١) .

وعلم أفلاطون آراءه في أكاديميته . كما ساعده أساتذة آخرون مثل-- أكسينوقراطيس وأرسطو الذي كان أستاذاً للخطابة . وقد وضع أفلاطون في أكاديميته منهجاً يدرس فيه الشباب حتى يتمكنوا من إدارة أمور الدولة إدارة سليمة صحيحة . بل إنه كان يأمل أن هؤلاء الشباب سيقومون صرح الجمهورية

التي تصورها ، الجمهورية التي يحكمها الفلاسفة حتى تستقيم الأمور ويسود العدل والإخاء والحق (١) :

ومن حسن الطالع أن كل كتابات أفلاطون بقيت حتى وصلت إلينا ، إلا أن بعضها أضيفت إليه إضافات . وكتب أفلاطون بطريقة الحوار إلا إلى مقالة « التعريفات » والرسائل الثلاث عشرة . أما مؤلفاته فقد كتب جزءاً منها وهو يتعلم على سقراط ، وجزءاً أثناء رحلته ، والجزء الأكبر خلال قيامه بالأكاديمية . وأهم كتبه جميعاً هو كتاب « الجمهورية » أو « المدينة الفاضلة » .

نظريته أو موضوعه في التربية

غلبت على آراء أفلاطون التربوية آراؤه في علم النفس التي تصف الروح البشرية أو الشخصية ، وآراؤه عن المجتمع البشري وعن الفرد والمجتمع والعلاقات بينهما ، ولذا فجدير بنا أن ندرس هذه الآراء التي صبغت فلسفته التربوية ، ونبدأ بالآراء السيكولوجية .

أولاً : الفرد

لم يخضع علم النفس زمن أفلاطون إلى التجريب الذي يخضع له اليوم ، ولم تبذل أية محاولة وقتئذ للتعبير عن العلاقة بين الدوافع والسلوك الملاحظ تعبيراً رقمياً ، وكيف يختلف السلوك تبعاً للمثيرات . ولكن عرف أن علم النفس لم يحرم من لمسات تجريبية . فلكي يفهم أفلاطون الشخصية اعتمد على الاستبطان وملاحظة الآخرين .

وقد استنتج أفلاطون من ملاحظاته أن النفس تتكون من ثلاثة أنواع من القوى أو القدرات أو الملكات ؛ : قوة العقل (التفكير) وموضعها الدماغ ، والغضب ، وموضعها الصدر ، والشهوة وموضعها البطن . والعقل هو هذا القسم من النفس الذي يمدنا بالقدرة على اكتشاف الحق والباطل ، وعلى إثبات أي الأموال حق وأياها باطل . والتفكير هو الدافع والمؤدى لكل معرفة :

وأهم أنواع المعرفة التي يؤدي إليها نشاط العقل هو الحكمة ، هو معرفة طبيعة الخير والطرائق السليمة للحياة الصالحة للمجتمع والفرد . ولكن لا يستطيع العقل وحده التحكم في الفعل البشري ، فقد نعرف ما يجب عمله ومع ذلك لا نملكه .

والقوة الغضبية عند أفلاطون هي الإرادة كما نطلق عليها اليوم ، وتنضد ما يقرره العقل . فالقوة الغضبية مرتبة في خدمة قوة عليا وهي القوة العاقلة في كل ما تشير به إذا كان خيراً . وتوكيده النفس إذن - في رأى أفلاطون - هو الذي يترجم المعرفة (أى الحكمة) إلى عمل ، أى فضيلة .

أما هذا الجزء من النفس وهو الشهوة فهو مرتبط بالوظائف الجسمية . ويميز أفلاطون بين نوعين من الرغبات توصف قوتها بأنها شبيهة ، وهي الرغبات الضرورية وغير الضرورية . والرغبات الضرورية هي اللازمة لبقاء واستمرار الحياة كالجوع ، والجنس ، وللاوى . أما غير الضرورية فهي لا تعمل على بقاء واستمرار الحياة ، بل تعمل على تزيينها وتزيقها : كالطعام الفاخر والثوب المزركش والحلى . وتحتاج الشهوات لتسير في طريق مرسوم إلى قوة توجيهها وتساعدتها .

ويأتى التوجيه بطريق غير مباشر من العقل والتفكير . ويأتى مباشرة من القلب مركز القوة الغضبية ، فالحكمة التي يكتشفها العقل تعمل على تحقيق الشهوات الضرورية وغير الضرورية ، والإرادة هي القوة التي تنفذ ما تقوله الحكمة . ومع أن كل نفس بشرية فيها القوى الثلاث . إلا أن الأفراد يختلفون ، بعض الأفراد قادرون على التفكير أحسن من غيرهم ، ولذا فلهذه المعرفة والحكمة . وقدرة البعض على التفكير أقل ، ولكن قدرتهم على العمل أكثر ، وهؤلاء يستطيعون بالقوة الغضبية (الإرادة) أن يسيطروا على الشهوات . والنوع الثالث من الناس تفكيرهم قليل وقلوبهم ضعيفة . وتظهر شهواتهم مبطورة . ولا يستطيعون كبح جماحها إلا بقوة من الخارج . قوة أساسها الحكمة ، التي يفتقدها هؤلاء ، أو قوة أساسها السلطة المادية الرادعة .

وباختلاف الأفراد في القوى ، يختلفون أيضاً في المهن التي يصلحون لها .
فحيث يكون العقل الغلبة فصاحبه يصلح للمهن التي تتطلب الدرس والتحصيل
والتفكير . وحيث تغلب الإرادة ، فالمهن التي تصلح لها هي ما تتطلب أعمالاً
بالقوة كالحرب والشرطة . أما حيث تسود الشهوات فغير ما يصلح لها هو
التجارة والإنتاج حيث الربح وحيث تتحقق اللذات الشخصية .

ولقوى النفس تاريخ عند الفرد ، فهي كائنة منذ الولادة ثم تنقبط بعد
سنوات قليلة . ولا يستطيع العقل تقبل المعرفة والحكمة قبل سن السابعة عشرة ،
أما الإرادة فهي غير ثابتة . والشهوات متقلبة . ومع ذلك فيستطيع العقل قبل
سن السابعة عشرة أن يتقبل صور الخير والجمال والحق ، كما يمكن للإرادة أن
تعود على ما يتقبله العقل . وهذه بدورها تتحكم في الشهوات على هدى توجيه
العقل .

وتوزع قوى النفس بين الرجال والنساء ، ولا يؤثر الجنس في فاعلية
هذه القوى . ومعنى ذلك - في رأى أفلاطون - أن المرأة تستطيع شغل
متاصب الحكم والمسائل الاقتصادية والحزبية واقفة على قدم المساواة مع الرجل .
ويؤكد أفلاطون ضرورة إتاحة الفرصة لكل فرد ليعمل حسب إمكاناته
قدراته حتى يتمكن من حسن استغلالها ، وعلى المجتمع أن يهيئ لكل فرد
الفرص لاستغلال إمكاناته (١) كما أن أفلاطون قسم الشعوب بحسب تقسيمه
قوى النفس : فالإيونانيون يمتازون بسيطرة القوة العاقلة ، ويمتاز الشماليون
بسيطرة القوة الغضبية ، أما الفينيقيون والمصريون فتسود عندهم القوة الشهوية .

المجتمع :

ويرى أفلاطون أن الحياة في المجتمعات البدائية بسيطة حيث يعيش الناس
حياة تلقائية يسودها السلام والهدوء ، موزعين الأعمال عليهم . أما في المجتمعات
التمدنية فالحياة فيها معقدة ، وتوزيع الأعمال لا يتم بسهولة وبساطة ، بل

إن أخطاراً خارجية تهدد أمنها، واقتصادياتها ، ولذلك فهي تلجأ إلى السلاح والحرب لتأمين أراضيها واقتصادياتها . بل تستخدم القوة والقوانين لحسن توزيع الأعمال على السكان . وفي رأى أفلاطون أن وظيفة المجتمع الاقتصادية وحرية وتشريعية لسلامة الحكم ، ووجد مثالا لهذا المجتمع في مدينة الدولة الإغريقية . وكانت مدينة الدولة - ويسمى البعض المدينة الحرة - محدودة المساحة وتشمل مدينة محورها بعض القرى الصغيرة . وهي تتمون نفسها اقتصادياً بقدر المستطاع ، وتناجر خارجياً مع مدن أخرى . ويظهر أن أفلاطون لم يفكر في دول كما نعهد اليوم من حيث المساحة وعدد السكان وتشابك العلاقات الخارجية .

ولكى تتجمع وظائف المجتمع يجب أن يستثمر كل فرد السعادة في عمله ، ولن يتأتى هذا إلا باثاقته لهذا العمل ، فالصانع مثلاً عليهم أن يجيدوا صناعاتهم وحرفهم حتى يقبل الناس على شرائها وبذلك يقتنون المال الذى يرضى شهواتهم وكذلك الأمر بالنسبة للشرطة والجيش ، فعلى كل عامل بهما أن يعتز بعمله ويسعد ويقبل عليه حتى يتحقق للدولة النصر الخارجى والأمن والنظام فى الداخل ، وإلا دبت الفوضى أو خضعت المدينة لسيطرة مدينة دولة أخرى وبذلك يتحطم مجتمعها . وعلى الجيش والشرطة العمل حسب قوانين الحكومة التى يتولاها الحكماء . وعلى هؤلاء أن يتمتعوا بالعقل والحكمة حتى تكون أوامرهم رشيدة متزنة ، ومحققة لخير المجتمع .

وهذا يوجد فى المجتمع : العمال والصناع والمزارعون والتجار مكونين طبقة اجتماعية تعمل على خدمة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع ، ثم طبقة الجند والشرطة وعليها حماية المدينة الدولة من الخارج والداخل ، ثم طبقة الحكام الذين يسمتون على المدينة عاملين على خيرها وموجهين الطبقتين الأخيرتين .

تدريب الأفراد

وعلى أساس نظرة أفلاطون السيكولوجية والاجتماعية أعطى نظاماً لتدريب الأفراد .

أولاً : يجب أن يخضع المسؤولون عن الحكومة في المدينة لنظام تربوي : يتكون من خمس مراحل .

١ - من الميلاد إلى سن السابعة عشرة : وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين ، ويربى الأطفال على أيدي أخصائيين في دور الحضنة العامة بعيداً عن الوالدين . وفي الحضنة يتم التعرفون بالتواجدسى للأطفال مستغلين اللعب والرياضة في ذلك . وخلال القسم الثاني يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ، ويتربون على التلوق الموسيقي الذي تشمل الموسيقى واللغة والأدب بالمفهوم الحديث . وإلى جانب ذلك يتعلم الأطفال والظلمان العلوم ، والتمرينات البدنية ، وتخضع (المناهج) التي يدرسها المتعلمون لرقابة الدولة خضوعاً كاملاً في محتواها وشكلها .

٢ - من سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة إلى سن العشرين : وفي هذه المرحلة يدرّب الشباب تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة .

٣ - المرحلة الثالثة من سن العشرين إلى الثلاثين : ويلتزم فيها الشباب العلوم كالإحصاء والهندسة والفلك وغيرها . هذا إلى جانب دراسة الموسيقى .

٤ - المرحلة الرابعة من سن الثلاثين إلى الخامسة والثلاثين : وتتميز بطريقة المناقشة والحوار في دراسة عن العالم وطبيعة الخير .

٥ - المرحلة الخامسة من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين : وفيها يعين الناجحون في المرحلة الرابعة في مناصب حكومية .

وفي سن الخمسين يختار المرزوقون في المناصب الحكومية يرفعوا إلى المناصب الحكومية العليا .

ثانياً : يجب أن يخضع أصحاب الإرادة إلى نظام تربوي خاص بهم ،

ولكنه مع ذلك لا يجد أفلاطون مانعاً من خضوعهم للمهج الدراسي لأصحاب العقل والتفكير حتى نهاية المرحلة الثالثة . ويلوح أنه من الضروري لطبقة الجند دراسة عسكرية تؤهلهم للمناصب الحربية ، فالفهم فيهم نوع من الشجاعة ، وقسرة على تقبل أوامر وتوجيهات أصحاب العقل ، وإلا فترد يندرون إلى أعمال يشرها الطمع لتحديتي مكاسب اقتصادية خاصة بهم ، وبذلك يصعبون مهمل خطر دائم في مجتمع متمدين .

ثالثاً : ويجب أن يخضع أصحاب الشهوات إلى نفس نظام التربية في المرحلة الأولى والثانية وسوف تساعد هذه التربية على الخضوع لطبقة الجند وبالتالي لفئة المفكرين . كما أن تربيته سوف تساعد في اتجاهاتهم الاقتصادية . وينتظر أفلاطون من نوع التربية الذي يخضع له أصحاب هذه الطبقة أنه سوف يكبح جماح شهواتهم .

فلسفة أفلاطون في التربية

(أولاً) الميتافيزيقيا والتربية :

في مواطن كثيرة بكتاب الجمهورية لأفلاطون قال : إن العالم الملاحظ متكون من عديد من الأشياء وكل شيء له خاصيته ومكانه ويمتد منتشر في زمان معين . وكل شيء في تغير مستمر في صفاته وعلاقاته أو يتحرك من مكان لآخر ، وكل شيء ينتمي إلى طبقة طبيعية . فالشجرة التي نراها واحدة من هذه الأشياء فنحن ندركها بحواسنا ، وهي متميزة عما حولها ، وهي متغيرة (سقوط الأوراق ، النمو ، الثمار .. الخ) ، وهي تنتمي إلى مجموعة من النباتات . على أن كل شجرة يمكن أن تميز عن غيرها من نفس المجموعة ، ومع ذلك فيقول أفلاطون : إن كل الشجر يشترك (داخل مجموعة واحدة من الشجر) في صفات عامة . فإذا اختلفت نخلة عن بقية النخيل فإن لكل النخيل صفات مشتركة أو جوهر واحد يمكن أن نطلق عليه اسم (النخلة) . وكما أن هناك (فكرة) للنخيل فهناك (فكرة) لكل مجموعة من الأشياء :

والفكرة صفة العالمية والعمومية ، وتظهر في مظاهر مختلفة وفي أمكنة

مصلحة وأزمان متباينة . و (الفكرة) خالدة وليست متغيرة . فهناك أنواع كثيرة من التخيل في مناطق مختلفة ، ولكن الفكرة واحدة . و (الفكرة) تصنف بالكمال والثبات ، وقد نجد شجرة نجيل فيها عيب وأخرى قصيرة وثالثة مفرطة في طولها ورابعة ثمارها شبيهة .. الخ ولكن في ذهن علم النبات صورة لشجرة التخيل كما يجب أن تكون ، وعلى أساس هذه الصورة يصف نخلة بأنها سليمة وأخرى بأن عيباً فيها .

و (الأفكار) يرتبط بعضها ببعض الآخر في نظام ، وعندما يبلغ العلم خبرته سوف تنتظم كل الأشياء في نظام كامل ، وعلى قدر معرفة الإنسان فقد انتظمت (أفكار) الأرقام . في علم الحساب وانتظمت (أفكار) الحركة السماوية في علم الفلك . و (أفكار) النغم في الموسيقى .

وتقول نظرية أفلاطون الميتافيزيقية إن خلف كل شيء مدرك في العالم نظاماً من الأفكار يفسر ما في هذا العالم . وما نفكره بحواسنا في هذا العالم صور لتلك (الأفكار) أو (المثل) . ولأننا في هذا العالم نرى نسخاً باهتة من هذه المثل ، والمثل كائنة وموجودة حتى ولو في هذا العالم .

ويظهر لنا تطبيق نظرية أفلاطون هذه في مفهومه عن الإنسان الذي يجب أن يتحلى بقوة الفكر والإرادة والشهوة . وكذلك الأمر بالنسبة للمجتمع الذي يتضمن الوظائف الاقتصادية والعسكرية والتشريعية . ولهذا فإن العلاقة بين المواطنين والدولة يجب أن تكون شبيهة بالعلاقة بين (فكرة) الإنسان و (فكرة) المجتمع ، وقد سبق أن وضعت مراحل التربية المختلفة التي اقترحها أفلاطون والمبنية على هذه العلاقة بين قوى الفرد ووظائف المجتمع .

(ثانياً) الأخلاق والتربية :

وتظهر فلسفة أفلاطون في الأخلاق منعكسة على التربية في نظريته العامة عن طبيعة الخير . وهذه النظرية تعتمد على فكرته الميتافيزيقية ، فقد رأينا أنه يتحدث من نظرية المثل وأنه الموجودات المدركة صورة أرضية من هذه المثل التي تصنف بالكمال والخلود ، ولذلك فإنه يقول : إن الخير في كل شيء

بملاك يتوقف على الدرجة التي يقترب فيها هذا الشيء من صورته المثالية أو يعبر عنها . ولناخذ مثلاً النخلة . فالخير فيها والجمال ليس سببه ما تضيفه علينا من ارتياح أو لذة ولا على أساس مقارنة النخلة بشجرة الجميز مثلاً . ولكن الخير والجمال في النخلة هو مدى اقترابها من صورتها المثالية .

وفي رأى أفلاطون أن المجتمع الخير هو المجتمع العادل . وبقدر اقتراب المجتمع بوظائفه الثلاث والإنسان بقواه الثلاث من المثالية الموجودة في عالم المثال ، يمكن أن يتحقق العدل بدرجة تتناسب مع درجة الاقتراب من المثالية . ولهذا فقد وجه أفلاطون نظامه التعليمي ليحقق بقدر المستطاع هذا العدل والحق

(ثالثاً) المعرفة (الإيستومولوجية) والتربية :

قال أفلاطون : إن المعرفة حالة عقلية تتميز بالتأكد من طبيعة شيء ما ، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير ، والتغير يجعل من المستحيل التأكد من طبيعته ولذلك فإن الأشياء التي نعرفها بتأكد هي (الأفكار) في علاقاتها المنتظمة .

وهناك درجتان في التأكد من المعرفة : التأكد القائم على فرض ، والتأكد المطلق . فأن نعرفه عن العلوم والرياضيات هو تأكد فرضي لأن تأكدنا من صديقها يعتمد على تأكدنا من صدق الفروض التي اشتقت منها . أما التأكد المطلق فهو مرتبط بوعينا بفكرة الخير ، وهذا التأكد المطلق صعب المنال وهو يحول المعرفة الفرضية في العلوم إلى مطلقات .

التطبقات التربوية

تعرض أفلاطون في كتابه (الجمهورية) و (القوانين) إلى مسائل متصلة بالتربية اتصالاً وثيقاً . ولعل أكثر أشكال الوجود البشري قيمة في نظر أفلاطون هو التوافق بين الجمال والفضيلة عند الإنسان ، فهو يؤكد ضرورة التضامن بين الجسم والعقل كأساس للتربية ، ثم يوسع نطاق هذا التوافق إلى أن يشمل التوافق بين الجماعات بل في العالم الميتافيزيقي . ويرى أفلاطون

أن على الإنسان أن يوفق بين غرائزه وإراداته على هدى من مبادئ عالمية ، وأن يخضع سلوكه تلقائياً لفضائل أربع هي : الحكمة وكبح جماح الشهوات والشجاعة والعدل . وهذا هو المواطن المثالى لأنه يعرف كيف يحكم وأن يحكم بالحق .

وتؤسس الفلسفة الأفلاطونية في التربية على هذه الفضائل الأربع . ويؤكد أفلاطون أن الفضيلة تتطلب اقتناعات خلقية ونوايا طيبة وضميراً حياً وقدرة على العمل السليم ، كما أن ارتباط الخلق والمعرفة لازمان وضروريان . وفي رأى أفلاطون أن الكمال البشرى مستحيل ما لم يعرف الإنسان كيف يحول نواياه إلى واقع . ولذلك فإن بصيرة الإنسان في طبيعة الحياة يجب أن تكون قوة دافعة في تربيته ، وقد منح الإنسان وحده القدرة على الوصول إلى الكمال والسمو بنفسه من خلال تبصره ومعرفة نفسه ومحاولته للحياة الطيبة . وهو قادر على تحطّي عتبات ذاته الضيقة ويخضع مختاراً لقوانين عامة عادلة ، وهذا هو الإنسان الحر الفاضل .

ويرى أفلاطون أن التربية هي عملية توجيه وجذب الأطفال إلى الطريق الذى رسمته القوانين وأكدت عدالته خبرات ذوى العقول المفكرة المهذبة (١) .

ولهذا فإن أفلاطون في كتابيه « الجمهورية » و « القوانين » كان يتصور مدينة مثالية فزج بين فن السياسة والتربية ، لأنه وجد كليهما يهدف نحو تحقيق النظام الأمشى في الحياة . وقد حاول بعض الكتاب التربويين الحديثين تقسيم أفكار أفلاطون التربوية على هدى من التقسيمات الحاضرة ، أى المدرسة الابتدائية ثم الثانوية ثم العالية . ولكن مثل هذا التقسيم مآله الفشل لأنه من العبث تفسير الماضى بعقلية الحاضر ، كما أن أفلاطون نفسه ألقى الأهمية الكبرى على روح العملية لا على شكلها التنظيمى .

أما عن نظام أفلاطون التربوى فقد ألمحت إلى صورة منه في صفحة (١٠٧) ، أما ما وراء هذا فهو في رأيه تحويل عناصر الأمة الثلاثة لينصرف

Ulich, op. cit., p. (١)

كل فريق إلى ما أعد له . فاصحاب للشهوات يتجهون إلى ميدان العمل ، وأصحاب العاطفة إلى الحرب وهم الجنود ، أما أصحاب العقل والحكمة فيتجهون إلى الحكم وسياسة أمور الدولة . ويرى أفلاطون البدء بعزل الصغار عن الكبار حتى نبعد عنهم عادات آبائهم السيئة . ويجب أن تتاح للصغار جميعاً فرص متكافئة لينالوا نصيباً من التعليم ، لا يتميز واحد عن الآخر ، فإن التنبؤ والعبقرية ليسا وقفاً على طبقة دون أخرى (١) .

ويدرب الأطفال في الفترة الممتدة للسنوات العشر الأولى على رياضة بدنية لتقوية أجسامهم ، إلى جانب دراسة الموسيقى لتهديب الخلق وتدريب النفس على التوافق النغمي . على أن أفلاطون يحل محل الإسراف في تربية الأجسام على حساب الموسيقى ، أو الإسراف في تريق النفس بالموسيقى على حساب الجسم .

وبصر أفلاطون على أن تكون التربية في مراحلها الأولى أدنى إلى التسلية منها إلى الجهد ، لأن هذه هي الوسيلة التي يتعرف بها الكبار على ميول الأطفال الطبيعية : ثم إن أفلاطون يضيف الأخلاق إلى الرياضة البدنية والموسيقى (أى تربية الجسم والعقل) . فهو يؤمن بالتكامل بين أفراد المجتمع وحمية تعاونهم وأن يتعرف كل فرد دوره في هذا المجتمع ، أى ما له من حقوق وما عليه من واجبات . ويلوح أن أفلاطون يقصد بالأخلاق هنا ما يطلق عليه في المصطلح الحديث العلاقات الإنسانية وطرائق التعامل . ويهتم أفلاطون بالأخلاق على أساس أنها سوف تكبح جماح الشهوات عند الإنسان وتدفعه إلى طريق الحق والخير فتقل المشاجرات والمنازعات وبذلك لا تقوم ضرورة لقوات الشرطة لتقضى بين الناس وتقيم العدل ، وتحول أموال الشرطة إلى أبواب أخرى تعود على المجتمع بالخير .

وتعتمد الأخلاق على ركيزة براها أفلاطون حتمية أيضاً وهي إيمان الناس بالله محدد لا بقوة عليا مهيمنة ، أى بدين يهديهم سواء السبيل ، فيه من أساليب الثواب ما يشجع على عمل الخير ، وفيه من أساليب العقاب ما يكتفل

(١) أحمد أمين وزكي نجيب محمود (المرجع السابق) ص : ١٩٨-٢٠٠

تهى الضال عن غيه وشروبه . وهذا الثواب والعقاب يعضده أفلاطون بحتمية خلود النفس حتى يطمئن المتيب إلى أعماله ويخاف المذنب شر أفعاله .
وتستمر هذه الدراسة إلى سن العشرين ، وفي هذه السن يستبعد من الشباب من يثبت أنه غير قادر على مواصلة الدرس والتحصيل ، وهؤلاء ينظمون في صفوف عامة الشعب الذين يكونون جماعات الزراعة والعمال وأصحاب الحرف والمهن .
وهؤلاء هم غالبية ، يكونون قاعدة ترمب فيها جواهر خفية تتحكم فيهم شهواتهم .

وبعد امتحان قاس صارم يسمح للتاجعين بدراسة تستمر عشر سنوات تروى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم ، فهم يتعلمون الرياضيات والفلك ولكنهم لا يتعلمونها بقصد الكسب المادى أو العمل البدوى ، وإنما للتمعن والتأمل المعنوى المجرى للعلوم البحتة ، فالقتال العسكري يتعلم الأرقام حتى يستطيع تنظيم جنوده في وحدات متناسقة فعالة .

وفي سن الثلاثين يجرى امتحان صعب ، وينضم الراسبون فيه إلى طبقة الشرطة والجنود الذين يتولون القدود عن حياض الوطن داخلياً وخارجياً . وإعداد جيش وطنى قوى قصد به أفلاطون أن يكون درعاً للوفاة وقوة لإرهابية للأعداء حتى لا يجسروا على تهديد الوطن . فالجيش للدفاع لأذ أفلاطون كان يفت الحرب والقتال .

أما التاجعون فهم يواصلون الدراسة ، رجالاً ونساء ، في الفلسفة لمدة خمس سنوات ثم يتدرّبون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريجاً علمياً فزخضم الواقع حتى سن الخمسين ، وهذه هى السن التى يصلح فيها الدارس أن يكون ملكاً فياسوفاً ، إذ كان من رأى أفلاطون أن يقوم على حكم الناس الفلاسفة لقدرتهم على فهم إرادة الله على حقيقتها ، وهم القادرون وحدهم على تفهم الأسرار الإلهية وتبين مشيئة الخالق بل هم أعدل الناس وأكثرهم قدرة على نشر العدالة وتطبيقها . والحكام الفلاسفة منزّهون عن الشهوات الدنيوية التى يعرفها أفراد الطبقة الدنيا ، فهم لا يملكون ، ويتناولون طعامهم في

مقاصف عامة ولا يسكنون القصور وإنما يبيتون في قاعات مشتركة . وجل تفكيرهم موجه إلى إسماعاد مواطنهم والعمل على راحتهم بنشر الخير والبركة بينهم .

ينظر بعض المفكرين لأراء أفلاطون التربوية على أنها أفكار خيالية تقصد عالماً مثالياً كالمدينة المثالية التي كان أفلاطون يحلم بها . ولكن أحداً لا ينكر مدى ما تفلسفه من إشعاع غمرت به البشرية حيث أفادتها بخبرها وعدايتها وجمالها . ويشبه البعض أثر أفلاطون بالظل الذي يلجأ إليه العابر في يوم قاطظ ويجلس إلى جدار مبني كتيسة ، ثم يحتمى من البرد بهذا المبنى ويمجد في داخله من الجمال والقلمية ما يريح نفسه ، ولكنه قد لا يسأل عن اسم الذي بنى هذه الكتيسة وأبدع بنامها إذ يخفى اسم صانع هذا المبنى وراء حجب التاريخ . وأثر أفكار أفلاطون على التربية كما نعملها في المدارس أثر قليل . ومع ذلك فقد تأثرت مدارس الأديرة المسيحية وجامعات العصور الوسطى بأرائه . غير أن هذا التأثير هزيل إذا قورن بفيض أرسطو الكبير . ويلوح أن القلة هي التي فهمت عمق نوايا أفلاطون ، فرأى الغالبية أن مبادئه التربوية غير عملية ولا تصلح للمربي . ومع ذلك فهناك إعجاب بأرائه عن تعليم النساء ، وعجزه بين التريتين الرياضية للجسم والموسيقية للروح ، وباعتقاده أن التربية عملية مستمرة فيها جانب عمل واقعي ، ويفهمه عن الفيلسوف الحق .

ويجد المربون صعوبة أو حتى استحالة في تنفيذ آراء أفلاطون التي خلفت بالمثاليات (اليوتوبيا) ، ومن المحتمل أنه هو نفسه كان يهتم أحياناً للصورة المشرقة المضائلة والخيالية التي كان يحلم بها ومع ذلك فكان ثمة أمل يراوده كما راود ملك صقلية الشاب ديونيسيوس الذي أرسل إليه ليجعل منه ملكاً فيلسوفاً ، غير أنه ضاقت ذرعاً بأفلاطون وفلسفته وتعاليمه وكاد يبطش به لولا أن هرب .

لقد أعطى أفلاطون البشرية أملاً وتفاؤلاً ، تسعى إليه في كل جوارح عمر التاريخ لتحقيق شيئاً منه .. ولو قليلاً .

أرسطو

تربى أرسطو مع فيليب أبى الاسكندر الأكبر المقدونى ، وكانت ولادته فى سنة ٣٨٤ ق.م. من عائلة ثرية ، فكان أبوه طيباً لملك مقدونيا . وقد ترك أرسطو مقدونيا إلى أكينا فى السابعة عشرة من عمره لينال تعليمه ، وفيها التحق بأكاديمية أفلاطون وتعلمد عليه مدة عشرين سنة . وبعد وفاة أفلاطون ترك أرسطو أكينا إلى أسوس حتى دعاه فيليب ليقوم على تربية ابنه الاسكندر وكان ولياً للعهد . وعندما اعتلى الاسكندر عرش مقدونيا عاد أرسطو إلى أكينا وأنشأ بها مدرسته التى سميت الليسيه *lyceum* نسبة إلى المكان الذى انشئت فيه ، كما سعى أتباعه بالمشائين لأنهم أدخلوا عنه عادة المشى أثناء تعليمه . ثم مات الاسكندر عام ٣٢٣ ق.م. فى بابل وهو فى أوج نصره العسكرى ، وبموته تحطم ذلك السياج المتين الذى كان يحمى أرسطو من أعدائه الحاقدين وخصومه المفرضين ، فانتهزوا الفرصة وأغروا به العامة والجماهير واتهموه بالإلحاد وأنه لا يؤمن باللهم ولا يقدم إليهم القرابين . ولما اشتد هياج الجماهير ضده غادر أكينا قاتلاً إنه يخشى من جناية الآثينيين على الفلسفة مرتين : أولاهما بالعنوان على سقراط ، وثانيتهما بالعنوان عليه . ولم يلبث أن مرض بعد هربه من أكينا بعام أو بعض عام شاكياً من معدته ، ثم عاجلته المنية سريعاً فى العام التالى من هربه أى فى سنة ٣٢٢ ق.م. وكان قد بلغ الثالثة والستين (١) .

وقد كتب أرسطو فى المنطق والطبيعة وما وراء الطبيعة وفى الفلسفة العملية ومن كتبه فى المنطق (٢) : المقولات — العبارة — التحليل بالقياس — البرهان — الجدل — الخطابة — الشعر .

(١) حاجد فخري : أرسطو طالعيس المعلم الأول . ص : ١٥ - ٩٢

محمد غلاب : الفلسفة الاثونيقية . الجزء الثانى . ص : ٧ - ٩٠

(٢) لان أرسطو أول معلم لمعلم المنطق الذى لم يكن قبله علماً نفس أرسطو

« المعلم الاول »

ومن كتبه في الطبيعة (الكيان) وتعرف به الأمور العامة لجميع الطبيعيات و (السماء والعالم) عن أحوال الأجسام التي هي أركان العلم و (الكون والفساد) عن حال الكون والفساد والتوليد والنشوء واليلى و (الكتب الثلاث الأول من الآثار العلوية) وفيها الأحوال التي تعرض في العناصر الأربعة قبل الامتزاج لما تعرض لها من أنواع الحركات والتخلخل والتكاثف بتأثير السموات فيها إلى (المعادن) وهو الكتاب الرابع من الآثار العلوية وهو عن حال الكائنات المعدنية و (النبات) و (طبائع الحيوان) و (النفس والحس والمحسوس) ويشتمل على معرفة النفس والقوى الداركة في الحيوانات والإنسان . أما في « ما وراء الطبيعة » فلم يرد إلا كتابه الشهير الذي اتخذ تلاميذه عنواناً له . « ما بعد الطبيعة » لأنه وجد موضوعاً في الترتيب بعد كتب الطبيعيات . وفي الفلاسفة العملية كتب الأخلاق إلى أوتديم ، و الأخلاق إلى نوماكوس ، وفيه يتقد نظرية المثل الأفلاطونية ، و (السياسة) .

من فلسفة أرسطو

في النفس : يفرق أرسطو بين النفس بمعناها العام وهي المشتركة بين جميع الكائنات الحية ، وبين النفس بمعناها الخاص التي لا توجد إلا في الإنسان . أما عن النفس بمعناها العام فيرى أرسطو أنها أولى صور الجسم الطبيعي المركب وهي مرتبطة به ، وهي ليست شيئاً مفترقاً عنه كما قال أفلاطون وبارتباط النفس بالجسم يجب أن ندرس قواها ووظائفها كجزء من الكائن الحي . ولذلك فإن أرسطو يتكلم عن قوى النفس : التامية والحاسة والحركة والتأطقة . وأدنى هذه القوى التامية هي في النبات الذي يتغذى ويتكاثر ، ويقتصر على هذين العملين . والحيوان يلي النبات في الرق إذ يتغذى ويتناسل ويحس . فالحيوان يملك بحواسه ، ويتبع وجود الحس الشعور باللذة والألم . وهذا يدفع الكائن إلى التنقل بحثاً عن اللذة أو اتقاء الألم . وهذا ما يفعله الحيوان الذي يستطيع الحركة على خلاف النبات . والإنسان يلي الحيوان رقياً ، حيث يجمع ما عند الحيوان من قدرات مضافاً إليها (العقل) .

وللنفس العاقلة وظائف أو ملكات ، وأحط درجاتها الإدراك الحسى إذ أنه الإنسان يدرك بحواسه صفات الأشياء ولكن لا يدرك جوهرها ، فهو يدرك أن هذه شجرة بصفاتها ولكن لا يدرك ما وراء ذلك ، ثم يلى درجة الإدراك بالحواس ما سماه بالحس المشترك أى المركز فى الدماغ الذى تتجمع فيه الإدراكات الحسية المختلفة (١) .

ويلى الحس المشترك فى الرقى قوة الخيال أو الخيلة التى تستعيد وتدرك الإحساس فى غيبة موضوعه . ويرى أرسطو « أننا نتخيل ما نشاء ومتى نشاء » وتساعد الخيلة على تأويل الإحساس الحاضر بالصورة المحفوظة فيها وهى التى تكون « الصور اللاحقة » من إيجابية وسلبية ، مثال ذلك : إذا تأملنا مدة من الزمن لوناً ما أبيض أو أخضر ، ثم حولنا البصر إلى شيء ، فانا نرى هذا اللون منبسطاً على الشيء . وإذا حدثنا فى الشمس أو فى لون ساطع ، ثم أغمضنا العينين ، فان هذا اللون يبدو إلى الأمام فى الاتجاه المعتاد للبصر ، ثم ينقلب قمرزياً فأرجوانياً فأسود ، ثم يتلاشى . والتعليل أن التأثير القوى ينتشر فى العضو كله ويتمكن فيه ويعاند التأثيرات الأخرى . وللمخيلة شأن كبير فى الأحلام . فهى المصدر الذى تنبعث منه صور الإحساس السابقة فتظهر فى النوم وتخدع الحالم ، لأن ذهنه منصرف عن كل شاغل خارجى ، ولا يستطيع ما يستطيعه اليقظان من مراجعة حاسة بأخرى .

وتأتى الحافظة بعد الخيلة ، وهى تزيد عليها فى إدراكها أن الصورة حصلت من إدراك حسى مضى . ثم تلى الحافظة الذاكرة ، والذاكرة تتميز بأنها تثير الصور وتخضر ما أمام العقل باختيارها .

وتأتى بعد ذلك قوة العقل ، والعقل درجتان أو قسمان : قسم سلبى وقسم إيجابى . أو درجة قابلة ودرجة فاعلة . والقسم السلبى شخصى خاص . كالقدرة على التفكير ، والقسم الإيجابى ، أى العقل المفكر بالفعل قد كان موجوداً قبل أن يتحد مع بقية قوى النفس ، وهو يتصف بالعمومية بين جميع الأفراد .

معنى هذا أن القوة الإيجابية كالأشعة تسلط على جميع الأفراد بالتساوى .. ثم يتصل كل شعاع منها بالقوة السلبية في الفرد فيبرز كل ما فيها من قوة إلى الفعل ، لأن هذا الشعاع هو فعل محض ، أما الاختلافات الموجودة بين بني الإنسان . في الفهم والعقل رغم تساوى القوة الإيجابية المنسكبة على الجميع فمنشؤها اختلاف القوى السلبية التي هي بمثابة الأوعية للقوى الإيجابية والتي يختلف تأثير هذه القوى فيها باختلاف استعداداتها (١) .

وتتكون النفس من مجموع القوى التي سردها ، والنفس هي صورة الهوى (تكلم أرسطو عن العلة أى سبب حدوث الموت مثلاً والحكمة من الموت معاً) وقال إن للعلة أربعة أنواع: علة مادية أى المادة التي يصنع منها الباب مثلاً ، والعلة المحركة أى القوة التي عملت على اتخاذ الباب هذا الشكل أو ذاك ، ثم العلة الصورية وهي روح الشيء وما به ، ثم العلة الغائية وهي الغلبة والغرض الذي تتجه الحركة لإخراجه . ثم ركز أرسطو العلل في الثنتين سماهما المادة والصورة ، وبعبارة عن المادة بالهوى . وإذ كانت النفس هي صورة الهوى .. والسورة لا تنفصل عن الهوى ، فالنفس لا توجد من غير بدن فهي وظيفة الجسم . ولهذا أنكر أرسطو ما ذهب إليه فيثاغورس وأفلاطون من التناسخ ، خصوصاً حلول الأرواح في أجسام حيوان ، قائلاً إن وظيفة شيء ما لا يمكن أن تكون وظيفة لشيء آخر ، وعلاقة النفس بالبدن كعلاقة نفثات الزمار بالزمار نفسه ، فالنفثات صورة والزمار هوى . كذلك النفس هي موسيقى الجسم أو روح الزمار (٢) .

ويرى أرسطو أن كل ملكات النفس تفنى بفناء الجسم ما عدا العقل الفاعل فهو أزلي أبدي ، لا يفنى ولا يهلك ، ولا أول له ولا نهاية ، وقد جاء من الله لأن الله هو العقل المطلق ، ويعود إلى الله بعد الموت أى عندما ينقطع الجسم عن العمل .

(١) محمد غلاب المرجع السابق ص : ٨٧

(٢) أحمد أمين وزكي نجيب محمود (المرجع السابق) ص : ٢٥٢

في المنطق : ينتجه رأى إلى أن كل ما هو موجود في كتب المنطق العربية تقريباً هو منطق أرسطو ، وفي رأى أن الصينيين والهنود قد عرفوا المنطق بتفاصيله وسبقوا إليه أرسطو بزمان طويل ، وبهذا يكون أرسطو هو منظم المنطق ومكمله وليس واضحه (١) . ويقسم منطق أرسطو إلى أقسام ثلاثة : قسم يدور على المفردات ، وقسم يدور على الأحكام أو القضايا ، وقسم يدور على الأقيسة أو البراهين .

وفي كتاب المقولات يتعرض أرسطو للمفردات والبحث عن ماهية الألفاظ المفردة وما يلحق بها من التباس وترادف واشتقاق ، والمقولات عشر وهى تقسم الأشياء إلى فصائل مختلفة وحصل إليها أرسطو عن طريق الاستقراء ، وهذه المقولات أو الفصائل هى : (١) مقولة الجوهر كإنسان أو حصان (٢) مقولة الكم ككرطل أو ذراع (٣) مقولة الكيف كأبيض وجميل (٤) مقولة الإضافة أو النسبة مثل ضعيف ونصف (٥) مقولة الأين أو المكان كالميدان أو السوق (٦) مقولة متى أو الزمان كأمس واليوم (٧) مقولة الوضع مثل نائم أو جالس (٨) مقولة الحال مثل مسلح ومنظم (٩) مقولة الفعل مثل قاطع ومحرق ، وأخيراً (١٠) مقولة الانفعال (أى نهاية الفعل) مثل منقطع ومحترق .

ويتكلم أرسطو عن القضايا أو الأحكام ، ويقسمها إلى بسيطة ومركبة وتكون القضية المركبة من مجموعة قضايا بسيطة ، والقضية البسيطة هى كلام يدل على معنى يفيد وجود شئ فى موضوع أو علمه ، فى الحاضر أو الماضى أو المستقبل ، فالقضية إذن نفى أو إثبات .

ويتكلم أرسطو عن وضع القياس الثابت أكيد الإنتاج . ويقول إنه قول مؤلف من مقدمتين متى تثبت مضمتهما لزم عنهما إنتاج ضرورى كان قبل ذلك

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع السابق) ص ٢٢٨ ، محمد غلاب (المرجع السابق) ص ٢٠ - ٣٧ ، ماجلفغرى (المرجع السابق) ص ٢٣ - ٢٥ ، يوسف كرم المرجع السابق (١١٨ - ١٢٧) .

مجهولا . وتسمى إحدى المقدمتين بالكبرى والثانية بالصغرى . ولما أضاف
أرسطو التأكد من صحة المقدمتين كان يعنى البرهان وهو وحده عنده ما يفيد
العلم ، لأن العلم عنده هو معرفة علل الأشياء التى تبين أن هذه الأشياء لا يمكن
أن تكون على غير ما كانت عليه ، وليس هو معرفة ظواهر الأشياء كما تعرف
العامة أو معرفة علل زائفة ليست هى العلال الحقيقية للأشياء .

فى الطبيعة : كانت الفلسفة الطبيعية عند أرسطو ترى إلى تبيان النشوء
والارتقاء الذى سلكه العلم من هوى إلى صورة ، والعالم فى سيره هذا يتحرك
نحو غاية ، إذ أن كل شئ فى الوجود له غاية وله وظيفة يؤدىها . والوجود
الطبيعى هو الذى يتطوّر بلادة فى الحقيقة وفى الدهن ، وكل ما هو مادى فهو
متحرك . وعلى ذلك فموضوع العلم الطبيعى الوجود المتحرك حركة محسوسة
بالفعل أو بالقوة . ولكن هناك ما هو أهم من الحركة وهو التغير أو الصيرورة
والتغير يتم من طرف إلى طرف ضده ، فالتغير من اللاوجود إلى الوجود يسمى
كوناً ، ومن الوجود إلى اللاوجود يسمى قسداً ، ومن الوجود إلى الوجود
أى التغير من حال إلى حال يسمى حركة .

ولا يؤمن أرسطو بنظرية المثل الأفلاطونية ، ويرى أن الموجودات حل
نوعين : أحدهما ما هو بالطبع أى الأجسام الطبيعية مثل الحيوانات وأعضاؤها .
والنباتات والعناصر ، وهذه تتميز بأنها قادرة على الحركة بذاتها ، وثانيهما
ما هو بالصناعة أو الفن مثل المصنوعات كالمقعد والرداء . وهذه يحركها صانعها
أو غيره . والمبدأ اللاتى للحركة والسكون فى الجسم يسمى بالطبيعة ، والجسم
يتحرك ، والسكون هو غاية هذه الحركة ، فالشجر تنمو أى يتحرك لتصل
إلى غاية ، ويتكون الشئ من الميولى والصورة كما يتكون التمثال من النحاس
ومن صورة أبولون .

وعن عملية النشوء والارتقاء يلحظ أرسطو إلى أن (الصورة) تجذب
العالم إلى الرقى دائماً ، أما الميولى فانها تموقه وتؤخره ، ولأن الصورة
لا تستطيع أن تغلب تغلباً تاماً على مقاومة الميولى فإن الصورة لا توجد من

غير هيولى . ولم يؤمن أرسطو بتحول من نوع إلى نوع بفعل الزمان كما ارتأى (دارون) ، ولكن الرقي عنده ترقى منطقي أو ترقى في الفكرة ، فمثلاً يحمل الإنسان ما في القرد وأكثر . ويقسم أرسطو العالم إلى درجات من أدنى إلى أعلى ، فأولاً توجد الأجسام اللاعضوية وفيها تضعف الصورة حتى تكاد تكون هيولى بلاصورة . ثم أرقى منها الأجسام العضوية والتي تتحرك من الداخل لتحقيق غاية . والنبات أقل رقياً من الحيوان ، ويلي الحيوان في الرقي الإنسان ، ثم أرقى من الإنسان الأفلاك التي تأخذ في التدرج إلى الله ! فأرسطو يرى الأجسام المماوية أنها أجسام لمهية وأن الكواكب ومنها الشمس والقمر تدور حول الأرض . ولهذه الكواكب قوة عاقلة أقوى من الإنسان ، وحياتها أزلية أبدية تتميز بالسعادة ، ولا يعرف عالمها الفناء ولا الموت ولا الفساد .

في الأخلاق : عنى أفلاطون بما فوق عالم الحس ، وتجاوزت تعاليمه في الأخلاق قدرة الإنسان طارقة أبواب الروحانيات والمثل العليا . أما أرسطو فقد خالف أستاذه واتخذ من الحقائق والواقع ركيزة بنى عليها الأخلاق العملية . ويتكلم أرسطو عن غاية الغايات وأنها محل اتفاق بين الناس ، وهي السعادة ولكن الناس يختلفون في مفهوم السعادة ويمسكون عليها بحسب سيرة ثلاث : سيرة اللذة ، وسيرة الكرامة السياسية ، وسيرة النظر أو الحكمة . ويرى أرسطو أن اللذة غاية الحيوانات والعبيد ، أما الكرامة السياسية فيطلبها الممتازون ، ولم يتكلم كثيراً عن سيرة النظر أو الحكمة .

ويرى أرسطو أنه لكي ينتحق خير الإنسان يجب توافر شرطين : الأول أن يكون هذا الخير غاية قصوى أو خيراً تاماً يختار لذاته ، والثاني أن يكون كافياً بنفسه أى قادراً وحده بأن يسعد الحياة دون حاجة لخير آخر ، وسعادة الإنسان ترتبط بنفسه الناطقة وعملها بحسب كمالها .

وفي رأى أرسطو أن القضية ليست طبيعية في الإنسان . وإنما الطبيعي فيه القوى والاستعدادات ، كما أن الفضيلة تكتسب بمعاونة الطبيعة ، وهي تعلم بالمران والتدريب . وتفقد باتيان أعمال مضادة . ويقول أرسطو إن الأفعال

المطابقة للفضيلة تخلق ملكات أو قوى فعلية تجعل الإنسان أقدر على إتقانها ،
والترقية أثر كبير في هذا السبيل . وللممارسة أساس في تكوين الملكات ،
ويرى أرسطو أن شعور الإنسان بلذة فعل الفضيلة هو الدليل على حسن
استماده للخير ، وأن فعلها بآلم دليل قلة الاستعداد لهذا الخير .

ويقول أرسطو إن الفضيلة وسط بين رذيلتين ، وليست كالوسط الرياضي
الذى يعين النقطة بين طرفين ، ولكنه وسط (شخصى) يعينه العقل بالحكمة
فالفرء بارادته وعقله يعين الفضيلة بعد تحكيم جميع الظروف . ويقول أرسطو
إن بعض الانفعالات كالخسد والغيرة وبعض الأفعال كالسرقة والقتل آثام
ملحومة بلا استثناء . وهى رذائل بالذات لا بسبب إفراط أو تفريط . وهذه
تختلف عن فضيلة الشجاعة مثلا فهى وسط بين التهور والجبن . والاعتدال
لفضيلة بين رذيلتين هما الشره ، والاسراف فى اجتتاب اللذات . والسخط
وسط ، إفراطه التبذير وتفريطه البخل . والوداعة وسط بين الحدة والحمود .
والحياء وسط ، إفراطه الوجمل أو الاحمرار من كل شئ وتفريطه السفه
أو القحة .

فى السياسة : لأرسطو كتاب فى السياسة ، يتكون من ثمانى مقالات :
المقالة الأولى فى تدبير المنزل ، والثانية فى الحكومات المقترحة ، والثالثة فى
الدولة والمواطن : والرابعة والخامسة والسادسة فى الدساتير الوضعية ، والسابعة
والثامنة فى الدولة المثلى .

ويقول أرسطو فى تكوين الجماعة السياسية إنها تبدأ بالأسرة ثم القرية
ثم المدينة التى تكفى نفسها بنفسها ، ومهمتها توفير الأسباب لكى يبلغ أفرادها
سعادتهم . أما عن تكوين الأسرة فيقول أرسطو إنها تتألف من الزوج والزوجة
واللرية والعبيد . والرجل رأس الأسرة ، والمرأة أقل عقلا ووظيفتها العناية
بالمنازل والأولاد تحت إشراف الرجل . ويرى أرسطو أن الرق نظام طبيعى ،
فمن الناس من هم على ذكاء وقدرات وهؤلاء هم الأحرار ، وهم الأذكاء
الشجعان ، كاليونانيين ومعا عدلهم إما أذكاء فقط أو شجعان فقط ، فهم

حيد بطبيعتهم . والعبد آله للحياة ، يعمل فيما يتناقى مع ما تحدد كرامة الحر عمله . ولكن أرسطو لم يقر استعباد الشعوب بالفتح ، كما فتح الطريق أمام عتق العبيد ، وأوجب على السادة حسن استعمال سلطانهم .

ويعارض أرسطو أفلاطون في أحترامه نظام الأسرة والملكية لأنهما صادرتان عن الطبيعة . لا عن الوضع والعرف ، وإلغائهما معارض لميل الطبيعة وتخير الدولة جميعاً . بل هو مستحيل التنفيذ . ولا يقبل فكرة شيوعية النساء كما رآها أفلاطون وبالتالي يرفض شيوعية الأولاد .

ويرى أرسطو أن الحكومة الصالحة هي التي ترى إلى خير المجموع ، والفاسدة هي التي تعمل لتخير الحكام ومصالحهم الخاصة . ومن أشكال الحكومات الصالحة : الملكية والأرستوقراطية ، والديموقراطية . ومن أشكال الحكومات الفاسدة : الديكتاتورية ، والأوليجركية والديماجوجية .

آراء أرسطو التربوية

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون في كثير من الآراء التربوية ، فقد أورد أرسطو في كتابه (السياسة) عن العلاقة بين الدولة والتربية ، ويظهر في كتاباته متأثراً بأفلاطون . وينظر كلاهما إلى التربية على أنها من مهام الدولة ولذلك فلم يعجبهما عدم وجود نظام تربوي عام موحد في أثينا ، وطالبا بثورة شاملة في طرائق تربية الأجيال الصاعدة الآتية .

ويتفق أرسطو مع أفلاطون في أن تربية الرجل الحر ترتكز على عاملين بدنيين ، وأولهما جسم صحيح سليم وثانيهما تكوين عادات مناسبة ، بل أن أرسطو يرى أن التربية عن طريق تكوين العادات الصالحة يجب أن تسبق تربية العقل ، وعن طريق العادات تنقش قيم الحياة الثبيلة في عقول الصغار منذ بواكير طفولتهم .

وأهم أرسطو كما أهتم أفلاطون بتنمية العقل إلى جانب تنمية الجسم ، والتنمية العقلية انمكاس القوة الإلهية ولذلك فإن سعادة الإنسان توجد في إيمانه ووحشته مع هذه القوة العليا ، والإيمان البشري لقوة الإله كفضيلة يتمكنه

إصدار القرارات الحكيمة في مختلفه سبل الحياة .

ومع أوجه الاتفاق بين أرسطو وأفلاطون فإن هناك جهات ، ظهر التعارض فيها بينهما واضحاً ، فبينما كان تفكير أفلاطون في الاتجاه المثالي نجد أرسطو أكثر ميلاً للواقع ، وإذا كان أفلاطون قد هام في سحب اليوتوريا من خلال محاوراته المعقدة فإن أرسطو كتب ما أقتنع رجل العصور الوسطى «بآرائه فنسج حولها مشاكله الفلسفية . بل إن أساتذة جامعات اريس وبولونيا وأكسفورد في عهدها الأولى اعتمدوا على كتابات أرسطو وخاصة في المنطق موفى تعديدهاته الدقيقة في العلوم . كما أن الترجمات اللاتينية لكتابات أرسطو كانت ركائز للدارسين من المسيحيين في الفلسفة وفي الطبيعة .

ذهب أفلاطون إلى القول بأن الوجود يتكون من حس وفكر ، أو مادة ومثل ، أما أرسطو فقد محا هذه الإثنية ورأى أن الصورة والمادة كل لا يتجزأ وبينما كان أفلاطون يرى أن الحقيقة مركزها في النظام الروحاني السايوى أى في عالم المثل وليس في عالم الواقع الذى هو مظهر لعالم المثل فإن أرسطو يرى أن الحقيقة توجد في عالمنا الواقع . فأرسطو بهم بدراسة إحقاق البيولوجيا بينما اهتم أفلاطون بالنظريات الرياضية ، ووجد في تصويره أن عالم الحس لا يفهم إلا بالعالم الآخر الإلهي أما أرسطو فرأى أن على الإنسان أن يعمل عقله فيما بين يديه ، وأن عالمنا يفهم من ذاته ، وأكد ضرورة الاسميانة بالمنطق . وفهم أرسطو الإنسان كإنسان لا كمخلوق إلهي .

كان أفلاطون يهيم في بحثه عن الحق في الخيال ، في عالم مثالي ، بينما عاش أرسطو على الأرض يبحث عن الحق ، ولم يثن أفلاطون في الحواس ، ورأى أرسطو أنها يمكن أن تكون آلات تستخدم لمعرفة بعض الحقائق الأولية (١) . وقال أرسطو إنه يجب على التربية أن تعتمد على نمو معنى سليم للمتعلم ولهذا فإن الغذاء المناسب والتربينات الرياضية أساسيان . ولكنه رأى أيضاً أن نمو الفرد يتجدد إلى حد كبير بالعوامل الوراثية الجسمية والنفسية فما يطلق عليه

(١) أحمد أمين ذكرى نجيب عمود : (المرجع السابق) ص ٩٨٥ - ٩٨٨ .

« طبيعة صحية » هو مزيج من الفطري والمكتسب . وللمح هنا اهتماماً من جانب أرسطو بنقاء الجنس ، كما أنه يتعرض في مناسبات كثيرة إلى ضرورة اعتماد التربية على طبيعة الفرد وأن تعمل على تنمية قدراته . ويرى أن « يهدف كل الفن والتربية لاستكمال نقائص الطبيعة (١) » .

ومن آراء أرسطو التربوية التي أوردتها في كتابه « السياسة » أن كل فرد ذى طبيعة صحية ينزع إلى التقليد ، والتقليد أساس الفنون الجميلة ، كما ينزع هذا الفرد إلى الحياة التعاونية مع غيره من الناس ، ويدفع الإنسان إلى هذه المسالك محرك أساسي هو رغبته الطبيعية في السعادة . وحيث إن السعادة تخرج من ثنایا حياة منتجة مژنة فاضلة ، فان الفرد الصحى سیهم أصلا بتحقيق القيم النبيلة ، واهتمام الفرد بتحقيق حياة منتجة وسعيدة یشیر قدراته وطاقاته لا من حيث عمقها فحسب ولكن في مداها واتساعها . ولهذا فان الفرد يحاول تحقيق نفسه ويتصل بعناصر البيئة المحيطة ليعمل على نمو طاقاته . ويتفاعل هذه الطاقات يضمن الفرد نمو أكاملا .

وتتصف طاقات الفرد في طفولته بأنها تتأثر بالقوى الفريزية أكثر من خضوعها لأحكام وتوجيهات العقل ، ومهمة المربي العمل على أن تكون للذرات الفاضلة والرغبات النبيلة السيادة فوق السلبية وغير الفاضلة . وهنا يكون دور تكوين العادات بالتدريب المستمر .. وقيل فيما بعد إن العادة هي طبيعة الإنسان الثانية .

ولكن أى العادات يكونها الفرد ؟ يشترط أرسطو الفاضل والنبيل منها ، ويحدد العقل العادات الصالحة المقبولة ، فالعقل والأفكار يحددان بداية وأهداف التربية ، فليس من الخروج عن الصواب إذا قلنا إن هدف التربية كما رآه أرسطو هو النمو النفسى والجسمى السليم للفرد . وتبدأ تربية الإنسان بتعويده وتعليمه في مرحلة من نموه لا يتمكن فيها بعد من تقرير ما يجب عليه عمله . ومع نموه يتمكن من إصدار القرارات والأحكام . وبقدرة الإنسان على إصدار

القرارات الحكيمة يحقق لنفسه حياة سعيدة تنسم بالاثزان والبعد عن الإفراط والتفريط . وبذلك يضمن الإنسان البعد عن مهاوى الرذيلة .

ويتحدث أرسطو عن الرجل الحكيم وهو الذى يجمع بين الذكاء والمعرفة العلمية . هو ذلك الذى يتمتع بفضائل العدالة والشجاعة والحرص ممتزجة بالمعرفة . ويعبر عن هذا المزيج بالحكمة النظرية والعملية التى تمكن صاحبها من الحياة السعيدة الفاضلة مع نفسه ومع غيره من الناس ، وهذا مستوى الكمال حيث تقفل عنده دائرة التربية . وهنا يكون الفرد قد وصل إلى حالة السعادة .

ولكن حالة السعادة هذه لم تنتج من مجرد دوافع بيولوجية وغريزية ولكنها محصلة خلقية وعقلية ، وهى بهذا ترتفع إلى مستوى أعلى من المستوى الطبيعى ، فهى تضم عناصر البقاء ، والمسئولية التى لا تنتهى ، والحرية . وفى رأى أرسطو أن التربية يجب أن تخدم النظام السياسى القائم وأن تتفق مع طبيعة المتعلمين . والتربية من مهام الدولة و (النظامية منها) تنتهى عند سن الحادية والعشرين ، وتقسم إلى أربع مراحل : المرحلة الأولى تنتهى فى سن الخامسة ، والتربية فيها طبيعية وتشتمل على حركات بدنية تلقائية مع اهتمام بحماية الأطفال من المؤثرات اللاأخلاقية . والمرحلة الثانية من سن الخامسة إلى السابعة فيها يلاحظ الأطفال الأنشطة التى سيارسونها فيما بعد ، ويبقى الطفل فى البيت فى هذه المرحلة ولكن تحت إشراف مديرى التربية فى الدولة .

أما المرحلة الثالثة فتنهى قبيل سن المراهقة وفيها يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والقرينات الرياضية والموسيقى . ويهتم أرسطو بالرياضة والموسيقى على أساس أنهما يهيئان للفرد حياة منسجمة مزنة سعيدة . والمهم فى هذه المرحلة التدرجات وتقليد السلوك الطيب وتكوين العادات الخلقية السليمة . ويؤمن أرسطو بأن التربية علم مبنى على مبادئ عامة ذات صبغة عالمية معترف بها ، ولذلك فهو يعهد بالأطفال فى هذه المرحلة إلى المسؤولين من قبل الدولة ليقوموا على تربيته .

أما المرحلة الأخيرة وهي مرحلة (النفس المنطقية) . فيبدأ فيها المتعلمون بسنوات ثلاث يتعلمون خلالها دراسات ذات طابع عقلي مثل العلوم والفلسفة والآداب والعلوم السياسية التي يرى أنها سيدة الدراسات كلها ويدخل فيها علم النفس . ويرى أرسطو أن ملكات الفرد تنمو في ثنايا هذه الدراسات .

أثر آراء أرسطو التربوية

كانت آراء أرسطو كنزاً ثميناً للفكر التربوي والفلسفات التربوية ، فإلى جانب الأدوات المنطقية التي وجهت طرائق الحكم والتسلسل ، فإن آراءه كانت الحكمة التي تأثر بها كثير من المفكرين مثل توماس الأكويني والبرتوس ماجنوس لوضع فلسفة مسيحية منظمة . بل إن آراء أرسطو كانت الأساس الذي بنى عليه مناهج التعليم في أواخر العصور القديمة . كما أن مناهج المدراس الثانوية والمعاهد العليا اليوم تظهر دلائل على تأثير أرسطو . فان تصنيف الكتب في بعض مكتبات الجامعات القديمة في أوروبا يتبع تقسيم أرسطو للمعرفة . ونعرف أن الفنون العقلية الحرة السبعة التي درست في معاهد العصور الوسطى واستمرت إلى القرن الثالث عشر ومازالت مؤثرة إلى اليوم مستمدة من أعمال أرسطو . وتشتمل الفنون العقلية السبعة : على النحو والمخاطرة والبيان والموسيقى والحساب والهندسة والفلك . وتسمى الفنون الثلاثة الأولى بالثلاثية ، والأربعة الأخيرة بالرابعة .

ومع إعجاب المفكرين في العصور القديمة والوسطى بكلمات أرسطو وآرائه ومنطقه إلا أنهم وجدوا في جوهر فلسفته غرابة عنهم فلم يستطيعوا الإبقاء على روح البحث المستقل ، ولم يتمكنوا من تنفيذ آرائه في التربية ، ولم يظهروا بعق أنه أدرك الإنسان على أنه كائن دينامي مستقل متكامل .

ثم اهتزت بعض آراء أرسطو في عصر النهضة بظهور التجريب والبحث العلمي . وأصاب آراءه - وخاصة في الطبيعة - نقد كبير حتى أصبحت ذات قيمة تاريخية فحسب ، ومع ذلك فإن آراءه في بعض المشاكل الفلسفية وفي المنطق مازالت تتوهج ومازالت محوراً للمناقشات الفلسفية .

محاولة لتقييم التربية الإغريقية

بالذات التربية الإغريقية...

فإن تأثيرها على العالم الغربي مازال - في رأى الكثيرين من علماء الغرب - فاعلاً نشطاً . وليست محاولة التقييم هذه كشف حساب عن هذه التربية ، وليس القصد وضعها في ميزان النقد ، فما يظن الكاتب إلا أن هذه عملية تستأهل كتاباً قائماً بذاته . وإنما يرى الكاتب إلى وقفة قصيرة نطل فيها على هذا التراث الإغريقى من ارتفاع قليل بعد أن دخلنا أكاديمياتها وليسأتها وحلمنا مع أفلاطون في جمهوريته حتى شدنا أرسطو إلى واقعته .

من عل نرى أن التربية الآثينية - والمجتمع الآثينى والثقافة الآثينية التى أسست عليها تلك التربية - لم تكن ديمقراطية ، إذا قصدنا بديمقراطية التربية تكافؤ فرص التعليم للجميع فلم ينظر الآثينيون ، وجيرانهم الاسبرطيون ومن قبلهم الهنود البراهمة ، ومن بعدهم الرومان وأوروبا العصور الوسطى ، لم ينظروا إلى التربية على أنها حق لكل الناس ، لكل أفراد الشعب ، حق كأشعة الشمس والهواء . كانت التربية حقاً استماتعياً وزينة للمواطن الآثينى الذكر الحر . أما العبيد وغير الآثينيين والنساء فليس لهم ذلك الحق . وإن سمح للنساء بتدريب على الشؤون المنزلية والتسوية مع عناية بالحيوانات الخلقية ، كما سمح لبعض أطفال غير الإغريق بدخول المدارس مع أطفال الإغريق ، فقد حجب حق التعليم كلية على الميولوت وهم العبيد .

ويمكن القول إن مفهوم التربية كمحاجة بشرية وحق بشرى لم يكن معمولاً به إلا - ربما - عند المصريين القدماء والصين العتيقة ؛ حيث إنه في الصين ومصر لم يقف شيء بين أى عضو في المجتمع وبين تلقى أرقى أنواع التعليم إلا الفسق ونوع التعليم المحتجج لوظائف كهنوتية عالية . وقد اقتربت التربية المسيحية في مفهومها عن المساواة في التعليم بين كل الناس بغض النظر عن

الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والسن والسلالة وموطن الفرد الأصلي ولم تستطع المسيحية في قرونها الأولى أن تضع هذا المفهوم الجميل موضع التنفيذ ، وكان لابد لها أن تنتظر العصور الحديثة حتى يصبح الحلم حقيقة في بعض الدول .

قامت التربية الآثينية على أساس (الديمقراطية الارستوقراطية) ، كانت أرستوقراطية لأنها امتياز لمجموعة قليلة العدد من سكان آثينا ، وديموقراطية لأنها - في نطاق هذه المجموعة من المواطنين الذكور الأحرار - ضمت كل أفراد هذه الجماعة المميزة . وإذا قبلنا هذا الوصف وهو ديموقراطية داخل نطاق جماعة مميزة في المجتمع فلا يجب أن يغيب عن بالنا أنها ديموقراطية - في مفهومنا الحديث - لا يجوز ولا يجب الاعتراف بها .

ولم يقف حد غرور أحرار الإغريق ، وخاصة الآثينيين ، عند حد التمتع داخلياً بهذا الامتياز الطبقي ، بل إنهم نظروا إلى الشعوب المحبورة في الشرق الأوسط على أنهم بربارة لا يلدنوا الإغريق في رقبهم ورفعتهم . ويرى لوري (١) أن الدراسة غير المنحازة تكشف عن بناء اجتماعي وثقافي عند بعض هذه الشعوب أرق مما كان موجوداً في اسبرطة وآثينا . ويرى أن الإغريق مدينون للشرق بالكثير ، فان مصر أمدتهم بالأسس العلمية وأفكارها ، كما أن الفينيقيين كان لهم الفضل فيما لدى الإغريق من أدوات التعليم كالحروف الهجائية ، كما أن الثقافة الهندية - الفارسية صدرت للإغريق المفاهيم الدينية . ويقول أوتو وينمان :

« لقد لعب الشرق دوراً كبيراً في تنمية الثقافة الإغريقية . وأصبح اليوم من الأمور المسلم بها أن الحد الثقافي الذي توج الاسكندرانية كان مرده جزئياً إلى الكنوز التي جمعها المصريون ، وأن المصريين منذ عصور سابقة كانوا معلمى الإغريق ، فهم أساتذتهم في العلوم التقنية والرياضية . كما أنه من المؤكد

Laurie, S.S : Historical Survey of Pre-Christian Education, (١)

أن أشكال المبادئ والأساطير والتقصص والأغاني والأقوال الحكيمه استوردها
الإغريق من الشرق (١) :

ونرى في التربية الإغريقية وخاصة الآثينية منها اهتماماً بما يطلق عليه اليوم
والشخصية المتكاملة ، فالكثير يقال عن اهتمام آثينا بالفردية ، واهتمام التربية
بالموسيقى الروح والرياضة البدن . ومع هذا فانا لا نستطيع إلا أن نتساءل عن
معنى أن يقتصر ما يسمى بالتقنون العقلية الحرة وتعليمها على المواطنين الأحرار
وكانوا قلة ، أما الجوانب المهنية كالزراعة والحرفية وغيرها فكانت من نصيب
غير الأحرار المواطنين . تربية عقلية للأحرار ومهنية للعبيد .. وقد صار اهتمام
للتربية المهنية إذ ارتبطت منذ أيام الإغريق بما يتعلمه العبيد وهم أدنى مكانة من
السادة الأحرار الذين درسوا الفلسفة والشعر والموسيقى . ولكن أحداً منهم
لم يتمتع بحرة الموسيقى ، ولم يدرسها لعائد من وراثتها أو مكسب يجنيه منها :
فالكسب المادى شبه للعبيد والاستمتاع الفنى صفة السادة الأحرار . وقد ساد
هذا التهموم قروناً طويلة مما حمل معه طبقة زائفة قوامها التعلم الزينة والمباهاة
كما فعل أبناء الأرسطوقراطيين في مجتمعات حديثة ، أما التعلم لكسب العيش
فهذا أمر لم يقدره أفراد من طبقة النبلاء والأشراف . وقد احتقر الآثينيون
جماعة السفطالين لأنهم انحطوا بالحكمة فشوا يبيعونها ويتكسبون منها . وقد
ألمهم موقف السفطالين هذا لأنهم تحولوا إلى تجار محترفين ومستعدين لاختاد
أى موقف طالما يضمنون عائداً ثميناً . فلكى تكون الحكمة والفلسفة وغيرهما
من الإنسانيات ذات احترام وقدمية يجب أن تحاط وتتوج بهالات الاحترام .
فلا تلوث بالاتجار أو كسب المال . بل تظل في أبراج نظيفة لامعة . وعلى
سكان هذه الأبراج أن يغضوا بعضهم البعض ، ويقدموا المعرفة لذاتها ،
غايتهم الارتواء . ولكنهم رفضوا كل الرفص أن يعرفوا بمعرفة ذات طابع
على أو مسمى في القرن العشرين بطابع يراجمانى .

Wilmanu, Otto : Tac Sarvey of Education, (trans. FelixM.-(١)
Kirsch.) p.18 19.

إن الغريب في الأمر .. وقد لا يكون غريباً .. أن السادة الأحرار ما كانت حياتهم تقوم لولا ما أنتجه غير الأحرار من عملهم بأيديهم : وقد لا نشك لحظة أنه لو لم تنفذ البطون لما استطاعت العقول القيام بوظائفها ، فبدون الغذاء تتوقف الحياة . العقول تعمل في أجسام حية .

على أننا — للإنتصاف — نقول إن فكرة الآثينيين الأحرار كانت تقوم على أن للتربية تأثيرها المحرر على العقل البشري ، وأن التربية هي هدف في ذاتها بما تنتجه من نمو داخل وبقظة وإدراك ورؤية وبصيرة ... أو كما قال ديموقريطس « التعليم والطبيعة شيان متشابهان ، لأن التعليم يغير الإنسان ، ومن خلال هذا التغير يكتب الإنسان طبيعة ثانية » (١) .

ويدافع المؤيدون للتربية الإغريقية عن موقف القلة الحرة ، قائلين إنه كان لديهم الوقت الكافي والظروف الاجتماعية والاقتصادية الملائمة . فقد تمتعوا بالحرية التي حجب عن الغير ، وصار لديهم فراغ ملاءم بدراسة الشعر والأدب والعلوم والفلسفة والموسيقى .. ويقولون إن التربية مثلها مثل الابتكار كلاهما يتطلب أن يعطى الفرد نفسه باختباره وإدراته ، أما التعليم المفروض على الفرد فهو يهزم نفسه ولا يشمر ولا يحقق أغراضه . وما يفرض عليك لا محررك . ويقولون إن الفنون والعلوم التي يفرضها الغير على المتعلمين تتحول إلى أعباء ثقيلة في وطأها على عقولهم .. هي أشياء لا حياة فيها . وكما أن الطعام يكون شياً عندما تكون الرغبة والشبهة مفتحين لقبوله ، كذلك المعرفة تكون أكثر ما تكون مثيرة مقيدة عندما تشجع جوع الوعي والفهم .

إنه رائع أن ننظر من حل إلى التربية الإغريقية فترى فيها التكامل والجوانب المتعددة . ومرة أخرى نأسف لأن هذا قصر على القلة من الأحرار ، ولكن المهم أن هذه التربية عملت على إتمام قوى العقل والجوانب الفنية والقوى الابتكارية ، والخلق ، والبصرة الدينية والمشاركة المدنية . وقد نجح الإغريق في هذا الأمر الذي يصعب تحقيقه اليوم . وربما كان السبب أن الحصيلة المعرفية

التي قدمت أيام الإغريق كانت تسمح في حدودها الكمية بأن تعطى المتعلمين .
المتمتعين بالفراغ والجدة والرغبة الصادقة في التحلي بزينتها المعرفة ، ما عندها .
هنا مستحيل اليوم ، ولا تائق بالا إلى هؤلاء الذين يدعون معرفة كل شيء .
وتن أنهم يكادون يجهلون كل شيء .

ثم أليس رائعاً ما قاله سقراط مشيراً في براعة وحصافة إلى أن الأخلاق
هي أسمى وأعلى وأجل هدف للتربية ، ثم ما قاله رابطاً بين الفضيلة والمعرفة ،
هما قرينان متلازمان ، ويجب أن تؤدي المعرفة إلى الفضيلة . وإلا ما كانت
معرفة ، ثم اقتران الحق بالجهل .

وأيضاً من حكم الإغريق في التربية أن السيطرة الذاتية تتمنح وتنتج عن
المعرفة الذاتية .

يتطلب الأمر حكمة ليكون الواحد خيراً فاضلاً .

الفصل الثامن

الرومان والشرق الاوسط

تروى أنباء عن التاريخ القديم أن روما تأسست عام ٧٥٣ ق.م. وبمرور السنين أصبحت روما جمهورية أرستوقراطية في غضون القرن السادس ق.م. وكان بها طبقة سادة من الأسر النبيلة (البطارقة) هيمنت وتسلطت على عامة الشعب (البليبيان) ... ثم مرت أجيال من الصراع بين البطارقة والشعب . حتى انتهى الأمر بأن حطم العامة معظم ما كان للعائلات القديمة من امتيازات .

ومع الصراع الداخلي كانت هناك محاولات كثيرة لتوسيع رقعة الفتوح الخارجية . ويذكر التاريخ صراع روما مع الأترسك وهم أبناء عم للشعوب الإنجيية وقد وضعوا أقدامهم في الجزء الأوسط من شبه الجزيرة الإيطالية . وكانت لهم قلعة فياى الحصينة - وهى على بعد أميال قليلة من روما - ولم تستطع الجيوش الرومانية في محاولاتها المدينة اقتحام أسوار فياى التى لم تنكسر إلا في عام ٤٧٤ ق.م.

وقد هبطت من الشمال جماعات الغالة الغازية عام ٣٩٠ ق.م . واكتسحوا روما تحت أقدامهم ونهبوا الكاينيتول الحصين . ويرى أن النية كانت قد بيتت لهجوم ليل على الكاينيتول في غفلة من الحراس ، غير أن صياح الأوزة المتيقظة نبهت الحراس .. وانسحب الغالة عائدين شمالا تاركين لروما حرية الحركة ، وبسطت سلطانها في نفس الوقت الذى كانت جيوش الإسكندر الأكبر ترفع أعلامها متقدمة شرقاً إلى بلاد الهند .

ومات الاسكندر ، وانقسمت امبراطوريته في وقت كانت روما قد أكدت مكانتها بين أطراف العالم المعروف وقتئذ . غير أن روما وجدت منافسة

شديدة ومتحدية من مدينة فينيقية على الساحل الأفريقي هي قرطاجنة ، وكانت أعظم مدن العالم بلا منازع في القرن الثالث ق.م. وفي عام ٢٦٤ ق.م. بدأ الصراع الجبار بين روما وقرطاجنة فيما عرف باسم الحروب البونية . وكانت فيها معارك برية وبحرية ، نصر الرومان أحياناً وللقرطاجنيين أحياناً أخرى .. وأسرت روما مرة مائة وأربعة من القبيلة سيرتهم في شوارعها فخراً ، ثم طُمرت صلح طالست سنوات وقصرت أخرى .

وظهر هانيبال الهائل ، ومن أسبانيا عبر جبال الألب وهاجم الجيوش الرومانية آملاً أن تحمر قرطاجنة روما ، غير أن الرومان قطعوا عليه خطوط تموينه عندما نزلوا بقواتهم بالقرب من مرسليليا . وقام النوميديون بشوكة هددت قلب قرطاجنة . وعبر جيش روماني البحر إلى إفريقيا . وفي معركة زاما (٢٠٢ ق.م.) هزم سيبيون الإفريقي هانيبال واستسلمت قرطاجنة .

ويقسم المؤرخون التربة الرومانية إلى مراحل أربعة :

(١) المرحلة الأولى ويطلق عليها مرحلة الوطنيين : وفيها استخدمت روما الحروف الهجائية اليونانية . ويتميز النصف الأخير من هذه الفترة بترجمة الأودسا إلى اللاتينية في حوالي ٢٥٠ ق.م. على يد ليفياس أندرونيكاس Livius Andronicus وهو يوناني قطن روما .

(٢) مرحلة الانتقال : وفيها قدمت الثقافة والمثل الإغريقية إلى روما على الرغم من معارضة الرومانيين المتحفظين ، وانتهت هذه الفترة في حوالي ٥٥ ق.م. ، بسيادة المثل العليا اليونانية بموافقة شيشرون .

(٣) مرحلة المعاهد الرومانية : وفيها نهضة وتوسع في معاهد التعليم الرومانية ذات الشكل اليوناني . أما مضمونها فقد تأثر بالحياة الشكالية الرومانية التي لم تتفق مع مثالية اليونان الأدبية ، وتنتهى هذه الفترة حوالي عام ٢٠٠ بعد الميلاد .

(٤) وأخيراً فترة الانحلال والسقوط مستتجة تدهور الامبراطورية الرومانية ، وانتهت هذه الفترة حوالي ٥٢٩ م ، عندما أقتل الامبراطور

جستينيان جامعة آيينا الوثنية ، ومعترفاً رسمياً بسيادة التربية المسيحية التي كانت قد بدأت تنتشر منذ قرنين من الزمان ، وفي هذه الفترة الأخيرة بدأت التربية بهدف إعداد الأفراد لحياة عملية نفعية في المجتمع الروماني تنلوي وتطفاً شموعها تدريجياً ، وعبثاً كانت محاولات الأقلية الأرستوقراطية التي عاشت حياة ناعمة مهله .

التربية الرومانية :

المرحلة الأولى : عصر المواطنين

كان للأب أن يقرر ما إذا كان يبقى طفله أم يعرضه لعاديات الطبيعة ويتخلص منه ، فإذا ارتضى له البقاء واتسابه إليه احتفل به في اليوم التاسع إذا كان الطفل ذكراً وفي اليوم الثامن إذا كان أنثى (١) ، بينما كان مثل هذا الاحتفال يتم في بلاد الإغريق في اليوم الخامس أو السابع . ولم تختلف تربية الأطفال الرومان - قبل ٦٠٠ ق.م. - حينما عرفوا الحروف الهجائية - عن تربية أطفال الأقوام التي لم تعرف القراءة والكتابة . وكان الأطفال يتعلمون عن طريق الاحتكاك المباشر بمناشط الحياة الاجتماعية . فلم تكن هناك مدارس ، وإنما كانت روما كلها مدرسة كبيرة تعلم الأحداث فيها الحياة بالحياة ذاتها ، فكانت الحياة هي التربية ، والتربية هي الحياة .

وإلى سن السابعة كان الطفل يتلقى التعاليم الخلقية وقواعد السلوك من أمه ثم يخرج الولد مع والده يلاحظه ويتابعه فيما يقوم به من أعمال أي (يتعلمذ) عليه . أما البنات فكان يتعلمدن على أمهاتهن في الشؤون المنزلية والاجتماعية والدينية ويعرفن واجباتهن وما يتعين عاين عمله .

وعامة ، فإن هذه الفترة المبكرة في حياة الرومان تميزت بنبهة الطابع الديني الذي صبغ كل مظاهر الحياة ، والذي أثر على تربية الأفراد فنشأوا وعاشوا في فضائل وعادات خلقية سليمة .

وتساير هذه التربية الخلقية تربية رياضية بدنية قام بها الآباء ومدربين أنعامهم

على فنون الحرب والقتال عاملين على تنمية وتقوية أجسامهم . ومن الرياضة المعروفة وقتل السباحة والفروسية والجري والقفز ورمي القرص والرمح والتنس (٢) .

ولم تعرف التربية بصورتها النظامية قبل ظهور « الألواح الإثنى عشر للقانون » عام ٤٤٩ ق.م. ، وكان على المواطنين حفظ هذه القوانين على ظهر قلب ، وإن اقتصر هذا في أول الأمر على أبناء الأرستوقراطيين Patricians حوالي ٢٨٠ ق.م. فتح كبير الكهنة مدرسة لتربية هذه القوانين لأبناء الشعب Plebeians وكان لابد من تعلم القراءة والكتابة أولاً ، وكانت هذه مسئولية الآباء (والأمهات أحياناً) . ولا تذكر المملوءات التاريخية أنه وجد في هذا الوقت المبكر منسوخون مختصون بتعليم القراءة والكتابة للأطفال والأحداث .

مرحلة الانتقال :

استمرت التلمذة - القائمة على ملاحظة الكبير ثم مشاركته على نطاق ضيق - في ميادين الفنون المنزلية والصناعية والتجارة والملاحة والسياسة الخدمات العامة والحرب ، والقانون أيضاً . ويعزى إلى الرومان أنهم مؤسسو ونظام مسك الدفاتر الحديث ، فكان الحدث يتعلم الحسابات في المكان الذي يعمل به ، كما كان الغلمان والعبيد يتفهمون أسرار الحرف المختلفة من ممارستهم العملية ، وقد استمر هذا النظام (التلمذة الحرفية) إلى العصور الحديثة في بعض البلاد .

ويتميز عصر الانتقال باتساع رقعة الدولة مما يتطلب تطلعات أوسع في أطفالها من تطلعات روما المدينة المحدودة المساحة ، وكان لابد من ظهور مدارس ذات صبغة شكلية . وتبعت هذه المدارس الخط الإغريقي ، وكانت بداية ظهورها ٣٠٠ ق.م.

هدفت هذه المدارس إلى القيام بالدور الذي قام به الآباء في العصور

السابقة ، فهؤلاء شغلوا بأعمالهم التي تزايدت مع التوسع الخارجى ، كما أن تعقد الحياة حتم وجود مختصين لتربية الأطفال ، وكان على التلاميذ أن يتعلموا مهارات عملية للكسب والحياة ، ولكن يفقدوا مع زوما العالم ، ولكن هذه التربية انحطفت عن التربية في العصر السابق الذي كان يعد التلاميذ لمواجهة قانونية وعسكرية وسياسية واقتصادية ... الخ . أما في عصر الانتقال فكان الإعداد أساساً لتكوين المواطن البليغ في خطابه ، الفصيح في بيانه وإقناعه . ولكن الرومان فهموا معنى الخطابة بملول أوسع مما تفهمه الآن ، فالتجلبب عندهم هو شخص على قدر كبير من الثقافة ، ملم بشئ صنوف المعرفة والمهارة في الفلسفة والعائون والسياسة وفنون الحرب وفي الحياة العامة .. الخ . ولذلك فكان من حق الخطيب المقود أن يتولى أى منصب في الدولة سواء في الحرب أو في السلم . وفي سبيل تكوين هذا المواطن اتجهت فلسفات التربية في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية .

أما عن النظام وطرق التدريس فقد عرفنا (في العصر الأول) اهتماماً شديداً بالحفظ والاستظهار وتقليد الكبار ، ونفس الاتجاه استمر عندما ظهرت المدارس فاعتمد تعلم الحروف المجاجية والنحو والبلاغة على نفس الأسلوب في التعليم . بل أضيف المقاب البدئى حتى وصل ذروته في العصر الثالث مما حدا بالمربين في ذلك العصر والكتاب الهكيين إلى نقد النظام التربوى نقداً لاذعاً ساخراً . وقد استمر الاهتمام في هذا العصر بالتربية الخلقية ومصدرها البيت ، كما استمر تعلم مهنة الحمامة بالتلمذة المهنية في ساحات المحاكم ، وإن كان الموقف قد تغير في نهاية هذا العصر ، فكان الطلبة يسمرون على المرافعة والدفاع في قضايا وهمية تحت إشراف أستاذهم حيث يدرسون القانون .

أما عن تنظيم المدارس فكانت هناك :

- ١ - المدرسة الابتدائية أو الأولية Ludus ويلدب إليها الأطفال (من سن السابعة إلى الثانية عشرة) لتعلم القراءة والكتابة والحساب والأواح القانونية الإثنى عشر .

٢ - للمدرسة الثانوية Grammar School ، فبعد عام ٣٠٠ ق.م. أنشئت مدارس لتعليم اللغة والأدب الإغريقيين ، وقد أنشأها مدرسون إغريق وعندما تفرغت الأدب اللاتينية ، أنشأ مدرسون إغريق أيضاً مدارس لتعليم هذه الآداب .. ثم بدأ مدرسون رومان يحلون محل الإغريق ، ومع إحساس الرومان بضيقهم السياسى والملقى على الإغريق إلا أنهم اعترفوا بضيق الفلسفة والفن والآداب الإغريقية ، وكان المثقفون من الرومان يهاون بمعرضهم لتفاحة الإغريقية . بل إن كوينتيان الرومان أعلن في نهاية القرن الأول الميلادى أن على الطفل تعلم الإغريقية في بداية حياته للمدرسية ، ولم يكن مستغرباً أن تصبح اللغة اليونانية هى لغة التفاهم بين أجزاء الإمبراطورية المترامية الأطراف .

وكان التلاميذ يدخلون المدرسة الثانوية من حوالى سن الثانية عشرة ويستمرّون بها مدة أربع سنوات ، وفيها درسوا دراسات أدبية تؤهلهم للدراسة العليا . وتضمن المنهج مختارات كثيرة من الأدبين الإغريقى واللاتينى شعراً ونثراً ، إلى جانب دراسة التاريخ والجغرافية والأساطير .

٣ - مدارس البلاغة Rhetorical School ، وكان الغلبة يدخلونها في سن السادسة عشرة ليدرسوا فنون الخطابة ، وقد تأثرت هذه المدارس في نظمها ومناهجها وخططها بالعنايات الآتية في وخاصة آراء سقراط وأرسطو ، ثم تأثرت فيما بعد بشيشيرون وكوينتيان . وكان على الطلبة أن يخضعوا لتدريبات مستمرة في كتابة موضوعات إنشائية وخطابية ، ومعالجة مشاكل بالمنطق والحجج والبراهين ، وكيف يستخدمون التلميحات المناسبة بالقول والإشارة وخلاجات الوجه . وكان على المتكلم على حد تعبير شيشيرون (١) أن يكون دائرة معارف ، فيلم بالفلسفة والمسائل السياسية والجغرافيا والفنون العسكرية والطبيعة والرياضيات والقانون والمنطق . كما أن كوينتيان أضاف إلى هذه القائمة دراسات أخرى منها الموسيقى والتاريخ والفلك والهندسة ورياضة

بدنية لفهمان رشاقة الحركات الجسمية والإشارات اليدوية التي يستخدمها الخطيب أثناء خطابه . على أن تدريس هذه المواد لم يوكل إلى مدرسى الخطابة الذين ترفعوا عن تدريسها . وألقيت على كاهل مختصين خارج هذه المدارس العالية . وفي دراسة الفلسفة مثلاً كان على الطلبة أن يحضروا اجتماعات ومناقشات الفلاسفة في متدياتهم . وقد اعتبرت الخطابة سيدة وملكة كل الدراسات ، وهى خاتمة الدراسة . ولو أن بعض الشباب الأرستقراطى لم يكف بهذا القدر من التعلم فكانوا يجوبون بلاد الإغريق وآسيا الصغرى والإسكندرية منتقلين بين مراكز الإشعاع الثقافي فيها .

أما عن موارد التعميم في هذا العصر ، فكانت المدارس الخاصة ، ويدفع التلاميذ مصروفات لقاء التحاقهم بها .

وأما عن المدرسين : ففى أول الأمر كان الآباء مسئولين عن تربية أبنائهم في طفولتهم ، ثم تطور الأمر وخاصة عند الأثرياء الذين عهد كل منهم بطفله إلى مرب Paedagogus ، وكانت وظيفته الاشراف على سلوك الصبي وتعليمه القراءة والكتابة باللغة اليونانية (١) . وكان هذا البيداجوج عبداً ، أو أعتق من العبودية . وهناك رأى أن عمل البيداجوج كان مساعدة الطفل أثناء تعلمه في المدرسة الابتدائية Ludus ، وكان يكفى بمراقبة الطفل في غلوه ورواحه ، ولم يقصد أن يعلمه بطريقة مباشرة ، بل يساعده في واجباته المنزلية ويشرف على سلوكه العام .

أما في المدرسة الابتدائية فكان اسمه Litterator ، وغالباً كان عبداً أو أعتق من الرق ، ولم ينظر إليه باحترام ، وأجره ضئيل ، لم يزد عن ربع مرتب المدرس في المدرسة الثانوية ، وعن خمس مرتب المدرس في المدرسة العالية . وكان يطلب منه إلى جانب التدريس القيام بالعقوبات البدنية التعذيبية على الأطفال .

وسمى مدرس المدرسة الثانوية Grammaticus ، واشترطت فيه القدرة

الغوية وكان له احترام في المجتمع ، زاد على مر القرون .
أما مدرّس المدرسة العالية فسمى rhetor ، وكانت له المكانة السامية في
المجتمع بين كل أنواع المدرّسين .

وعرف المدرّسون المرتبات الدورية الرسمية منذ القرن الأول الميلادي .
ولو أن الرومان كانوا يحقّقون فكرة إعطاء مرتبات للمهنيين عموماً . ولعل
نظرة سريعة على مرتبات المدرّسين على اختلاف مستوياتهم تظهر أنّها كانت
قليلة ، ويقدّر البعض أن ما يصرفه الأب على تعليم ابنه أقل مما يتفقه على
استحمامه اليومي .

أما عن التلاميذ والطلبة فليست هناك معلومات أكيدة عن مستواهم الثقافي
وإن كان الاعتقاد الغالب أن تعلم القراءة والكتابة والحساب كانت
من المستلزمات في عصر الانتقال ، ويقال إن معظم العبيد والمعتّقين من العبودية
الذين خدموا في بيوت النبلاء عرفوا القراءة والكتابة والحساب لأن سادتهم
وجنوداً ضرورة نفعية للكتاب يقول أيضاً إن المعتّقين كانوا يجاورون الأحرار في
دراساتهم بالمدرسة الابتدائية . وفي تحليل للظروف الاجتماعية الرومانية نلج
عدداً للقدّر الذي يتعلّمه الشاب : فالمعروف أن المدرّس في ذلك العصر
لم تنشأ الدولة ، بل كانت خاصة يدفع الطلبة أجراً عن حضورهم . والمعروف
أيضاً أن مناصب الدولة الراقية كانت وفقاً على الأرستقراطيين ، وأن هذه
الوظائف تطلبت دراسة عليا ، وبذلك نجد أن العامل الاقتصادي (المصاريف)
والعامل الطبقي حتماً على أبناء الشعب الوقوف عند حد التعليم الابتدائي
والثانوي .

وتطلبت شؤون الإمبراطورية عدداً هائلاً من الكتاب . وكان هؤلاء من
الطبقة الشعبية ، تاركين المناصب القيادية للنبلاء ، وعندما آذنت الإمبراطورية
بالأنفول ظل النبلاء محتكرين الدراسات العليا ، بل إنهم اعتبروا التعليم حقهم
الذي لا يجب أن يتازعهم فيه أحد ، وارتبط نوع التعليم بالنظام الطبقي
الروماني . أما عن تعليم البنات ، فالشواهد تؤكد أنه مسموح للبنات ، في نطاق

ضيق جداً ، أن تدخل المدرسة الابتدائية ، ولكنها قبل ظهور هذه المدرسة قُبعت في حجر الدار تتعلم عن طريق المشاركة أصول التدبير المنزلى وتربية الأطفال ، وعهد إليها ، بعد الزواج ، بكل ما يتعلق بالبيت والإشراف على الخدم وتعليم أطفالها القراءة والكتابة . ثم ينحس البنون في سن السابعة إلى المدرسة ، وتستمر الأم ترعى نمو ابنتها الخلقى والأدنى . حل أن بنات الأرستقراطيين كانت لهن ميزة للتقدم في الآداب والفنون تحت إشراف مربين يعلمونهن في منازلهن . ويذكر المؤرخون أنه بعد القرن الرابع الميلادي فُتحت أبواب المدارس الابتدائية والثانوية أمام البنات من الطبقة الأرستقراطية

وثمة ظاهرة واضحة في عصر الانتقال وهي إهمال التربية الرياضية في المدارس . بل إن كوينتيليان قال إن الرقص لا يجب أن يدرس للأطفال ، ولا يجب أن يحتفظ مدرسو التربية البدنية بالتلاميذ ، وإن الرياضة البدنية تقتصر فائدتها على إعطاء حركات الخطيب الرشاقة المطلوبة . ومع إعجابه بجمال الأجسام فإنه لم يتطلب في المتكلم المفوه جمالا جسمى ، ومع ذلك فقد ألحق الرومانيون بالجماعات العامة والخاصة جمنازيا وبالايستريا على النمط الإغريقى ، ولكن لم يكن للجمنازيوم أو البالايستريا أثر تربوى ، ولم تعرفها المدارس . وكانت هناك مدارس خاصة لتدريب المصارعين ، وكان النبلاء يصرفون على هذه المدارس ، وأنفقت عليها الدولة أحيانا من ميزانيتها عندما زاد شغف الرومان بحضور حلبات المصارعة ورؤية الدم ، والاستمتاع بانسان يقتل إنسانا أو حيوانا مفترسا في صراع رهيب ... وقد شجع نيرون الشباب على الدخول في مسابقات في حلبات المصارعة ، وفي الألعاب اليونانية التي أدخلها ضمن المسابقات في روما ، ولكن قضى على المسابقات بانتهاء عصره . وهكذا نجد أن اهتمام روما بالتدريب العقلى ونيلها للتربية الجسمية الرياضية الإغريقية قد أوقف انتشارها في أوروبا ، حتى إذا جاءت المسيحية ألغت المتبقى من هذه التربية لعدة قرون .

مرحلة المعاهد والانحلال

تتميز مرحلة المعاهد كما يظهر من التسمية بأن أشكال المدارس أصبحت ثابتة وطيدة الأركان ، فقد هيأت لها مرحلة الانتقال تقاليد تراثت . وقد بقي للبيت أثره في التربية ولكن اقتصر عمله على الناحية الأخلاقية فحسب ، وتكثفت المدارس بالآداب ، وزاد عددها زيادة كبيرة ، ومع هذه الزيادة غلب عليها الطابع المكتبي والسطحي والشكلي . وقد ظل للخدمة في مهمتها نفس الطابع في عصور الأباطرة الأوائل ، وظل ارتباطها بمجالات المجتمع . وكان الناس يهرعون إلى حيث يوجد خطيب يتكلم ، ويقفون ساعات يستمعون ، ويندفعون إلى الاستماع إلى الخطيب المقوه كما يندفع الناس اليوم للاستماع إلى مطرب شهير أو فنان كبير أو مباراة حساسة في كرة القدم . وبعد أن ينتهي من خطابه يتفرق المستمعون وهم يتحدثون فيما تكلم عنه .

ومع الاتساع الإمبراطوري نمت الروح الوطنية ونما الأدب اللاتيني تناهضاً للأدب الإغريقي .. ولكن مع ازدياد الثروة والاهتمام بالنواحي الشكلية ، المظهرية تحولت الموضوعات التي يكتب فيها الطلبة إلى أمور لا ترتبط بالمجتمع وظروفه وحاجاته .. حتى التربية الخلقية بدأ الإهمال يتسرب إليها ، حتى إلى أن كان ختام المرحلة المعهدية حيث أصبحت المدارس في ناحية والحياة الفعلية في ناحية أخرى . كل في واد .

وتتميز عصر الانحلال بغلبة النواحي الشكلية ، فقد أصبح البيان والبلاغة أهدافاً لا وسائل لتحقيق أهداف سامية أو عملية : فقد تحول الأباطرة إلى حكام متسلطين ، ولم تعد هناك هذه الجموع التي تتدافع لتستمع إلى خطيب يتنمى بقوله ، فقد تولى السيف إقناع الجماهير ورسم الطريق الذي يجبون على السير فيه . وتحول منطلق الخطباء في التأثير على الجموع إلى أوامر إمبراطورية لا يستطيع فرد أن يناقشها ، وتحولت صيحات الإعجاب من المستمعين إلى صرخات واحتجاجات حييسة في الصلور . وكانت المسامير تدق في نisch التربية الرومانية ، ففقد الكل حماسهم بعد أن فقدوا البواعث

للتعلم بتحويل الساحة إلى أبنى الأباطرة ، وكم من هذه الأبنى وقعت أوامر الاضطهاد والقتل . وما عاد للعلم روتق أو بهاء لأنه فقد المقبلين عليه اللهم إلا جماعات من التبلد ، ومنهم كثير من السيدات ، هؤلاء الذين قطعوا الملل والفراغ بدراسة الآداب والفنون كأشياء مكحلة للفنى والثراء ، مجرد حلية للمباهاة .

وحقاً فى المدارس طغى المظهر على المضمون ، فكان التلميذ يحرص الكلمات النعمة ويختير الغريب الشاذ منها على حساب المعنى . واهم المدرسون بتحفيظ القواعد النحوية والإيمان فى التقيد فيها حباً فى التقيد ، وحتى يكون الطالب قادراً على إدراك تعقيدات اللغة ، أكثر من معرفة تفهيمه وتنفع مجتمعه . وخرجت التربية الخلقية من البيت إلى مهلة المدرسة . وكان المدرسون أنفسهم منحلين فاسدين ، علموا تلاميذهم الأخلاق .. ولم يمارس التلاميذ الخلق الكريم ، كما كان الحال سابقاً فى البيت ، بل اقتصر تعلم الأخلاق على حفظ حكم ومواعظ وكتابة موضوعات إنشائية عن الأخلاق . وكان هذا أمراً طبيعياً ، فلم يكن هناك مثل خلقى يحتذى به ، وجاءت المسيحية نائبة على هذه التربية الوثنية .

ويلوح أن المدارس الابتدائية اختلفت فى هذه المرحلة فى تاريخ التربية الرومانية . ومن المحتمل أن يرجع سبب ذلك إلى أن الطبقة الشعبية التى كانت تلج هذه المدارس أصبحت فى حالة من البؤس والاستغلال ، ولذلك لا تنسم معها فرص للتعليم . وبقيت المدارس الثانوية التى تستمر الدراسة فيها إلى من الرابعة عشرة . ثم يدخل الطالب المدرسة العالية إلى حوالى سن العشرين :

وفى عهد القياصرة سيطرت الدولة سيطرة كاملة على التربية ، فلم تعد هناك مدارس لا تديرها الدولة ، بل وتصرف عليها وتدفع مرتبات المدرسين . وإن المدرسين وأبنائهم وزوجاتهم قد نالوا امتيازات كثيرة مالية وأدبية كما أعفوا من بعض الالتزامات الضريبية والخدمة العسكرية . ومنع القياصرة بعض الطلبة مناجاً للدراسة . ويذكر المؤرخون فى وصفهم القياصرة أنهم كانوا (١١٢ - تطور الفكر)

رعاة الثقافة . وتغلطت سيطرة الأداة الحاكمة على الشؤون التربوية وخاصة تعيينات المدرسين ، فقد أمر جوليان عام ٣٦٢ بمنع تعيين المدرسين المسيحيين في المدارس ، وبلغ التحكم مداه عندما أصدر الإمبراطور جستنيان المسيحي عام ٥٢٩ أمراً باغلاق جامعة أكينا الوثنية ، وبدأت السيطرة الدينية تتحكم في التربية .

• • •

غزت روما بجيوشها أراض الأفریق ، وغزت الثقافة الأفريقية روما وإمبراطوريتها . ويطلق المهتمون بتاريخ التربية تعبير « التربية الهيلينية » على سيادة الثقافة الأفريقية في فترة سادت فيها ربوع الشرق الأوسط وامتدت شرقاً إلى الهند وغرباً مغطية الإمبراطورية الرومانية . وقد بدأت هذه الفترة قبل غزو الرومان بلاد الأفريق وانتهت عام ٥٢٩ ميلادية وعندما أغلقت الإمبراطور جستنيان أكاديميات أكينا ووضع التربية المسيحية تحت الإشراف المباشر للكنيسة . في خلال هذه الفترة الطويلة صار للثقافة الأفريقية صدى عالمياً ، بل إنها ازدهرت بما قدمته الفلاسفات من الإسكندرية وسوريا وفارس والهند .

ومن الجدير بالذكر أن ثمة تغيرات صبغت التربية الأفريقية بصبغة حروبها من الأفكار الإمبرطية ، ففي أكينا مثلاً ألغى نظام التدريب القبيح حوالي عام ٣٠٠ ق.م. ، وازدهرت أكاديميات الفلسفة ولعل أشهرها أكاديمية أفلاطون ولبسها أرسطو : كما تلاكأت مدارس الرواقين والايقوريين — للدراسات العالية . وقد عرف عن هذه المدارس الرواقية والايقورية تأكيدها سيادة العقل في أمور الحياة إلى جانب استخدام قوى العقل وإمكانات المعرفة لتحقيق أغراض شتى : فقد اهتم الرواقيون بالبحث عن فضائل ضبط النفس والامتناع الخلقى ، أما الأيقوريون فجعروا وراء المتعة والسيادة الفردية ، وتمركزت هذه المدارس وغيرها في أكينا التي أصبحت منار العلم :

وقد شح النور العلمى والفلسفى فأضاء مدناً كثيرة وما فيها من مراكز
علم ، منها الاسكندرية ونيسابور وانطاكية وطرسوس ورومى ... وغيره
كما يحتم معه القول إن الشرق الأوسط تفجر بالأعمال الثقافية والبحث العلمى
والتفكير الفلسفى . ولم يعد التفكير الخلاق المشرق قاصرين على مركز واحد .
ولم يعد هذا أو ذاك احتكاراً لشعب معين أو مدينة معينة ، بل صار تزاور
واضطلاع للدراسة بين مراكز المعرفة . بل إن كنوزاً من الكتب التى خلقتها
عقول سابقة تركت أوطانها لتستقر فى مدن أخرى . ولم يمنع هذا من امتياز
جامعة أو مدرسة فى فرع أو أكثر من فروع المعرفة . كما أن حركة الترجمة
سارت بخطى أكيدة ، فقد ترجم من الهندية إلى اللغة البهلوية (الفارسية
الوسطى) وإلى اللغة الأرامية النتائج الهندى فى الرياضيات والطب والفلسفة
والقصص والأساطير . وكانت فارس بها حلقة الوصل بين ثقافة الهند
والإنتاج الإسلامى ثم عن طريقه إلى العالم الغربى .

وقد يمكن القول إن الثقافة الغربية نبتت من مصادر منها (١) :

أولاً : مدرسة الإسكندرية :

عندما غزا الرومان مصر فى آخر القرن الأول قبل الميلاد أخذوا إلى روما
ذكر هذه المدرسة ... مدرسة تدرس الكلمة المكتوبة ، قادرة على أن تعلم
المتقنين من الرومان حكمة الإغريق المدونة ... ثم أضاف الرومان إلى هذه
الفكرة فكرة إنشاء مدارس للصغار ، ثم انتشرت سريعاً فى أنحاء الامبراطورية
الرومانية ففكرة الاسكندرية الجديدة ، حتى إذا انتشرت تعاليم المسيحية النبيلة
وبنت العقيدة الجديدة واضهت اتخذت من هذه المدارس مراكز تسطع وتشتع
منها العقيدة دون تحريف أو تغيير .

وظلت طريقة مدرسة الإسكندرية - التعليم سائدة خلال العصور الوسطى

(١) وكلها فى الشرق الأوسط .

سواء في تعليم الموضوعات الدينية أو غيرها من شتى صنوف المعرفة . وأصبحت التربية بمعناها المدرسي تعنى تعلم محتوى الكتب . واستتبع هذا - حتماً - الاهتمام البالغ بالاستظهار وحفظ ما يحويه الكتب سواء الدينية أو غيرها . وإذا كانت الفكرة الإسكندرية قد أفصححت عن ذاتها وانتشرت منذ حوالى ألفى عام ، نهي ما زالت إلى اليوم تكاد تكون - عند البعض - هي الطريقة التربوية الوحيدة والسليمة...! حفظ ما في الكتب ودون مناقشة ما يحفظ على ظهر قلب :

تختلف وجهة نظر مدرسة الإسكندرية عن وجهة نظر أخرى ترى المتعلم ليس مجرد عقل يحفظ ، لا وتنتظر إلى الفرد على أنه ككل متكامل ، وأن الجانب العقلي فيه لا يمثل إلا جانباً واحداً من (شخصيته) ، وأن التربية ليست مجرد حشو الأذهان بالمعلومات ، وإنما تتناول شتى جوانب نمو الفرد . وإن بين وجهتي النظر الإسكندرية القديمة ، والنظرة (الحديثة) حواراً طويلاً ، كانت للإسكندرية الغلبة فيه على مر العصور . ولم تستطع التربية الحديثة أن تحرز نصراً حاسماً ، بل إن جماعة من المربين والفنانيين اليوم يؤكّدون وجهة النظر التي انبثقت من الإسكندرية ، والتي ترى أن على المتعلم أن يطبع مدرسه وأن يجلس منصتاً على مقدمه للميث على الأرض ، وأن يستذكر دروسه ويعيها بجدية وهمه . ولا يطلب المدرس من تلاميذه أكثر من الحفظ التام لما يكلفون به . الطاعة والحفظ ... وكفى :

على أن سيادة الفكرة الإسكندرية لم تمر على قرون التاريخ دون وخزات ومحاولات وصيحات ثائرة ... وهذا ما سوف يتعرض له هذا الكتاب في رحلته مع الزمن . وقد يكون من الطريف أن نسلك بعض السطور الآن في محاولة لاذعة ناقدة للمدرسة الإسكندرية ، محاولة ، القصد الأول منها أن ندعه القارئ إلى شيء من التأمل والتفكير :

- الكتاب كما يستخدم مركزاً للعملية التربوية خادماً طيب ولكنه سيئ ردئ .

- لم توجد مؤسسة قادرة على بث الكراهية نحو القراءة أكثر من المدرسة -
- حذار من أن تشجع المعرفة كوسيلة للحصول على مزيد من المعرفة -
- بدلاً من أن تكون وسيلة للعمل والإنجاز ،
- عمل بدون معرفة هو ابن شرعى لفكر منفصل عن العمل ؛
- قد تخلق الكتب من شخص لإنساناً مثقفاً ، ولكنها لن تكونه رجلاً .
- نحن نزع الطفل من الأرض التي يعيش عليها لتعلمه الجغرافية ،
ونسرق لفته لكي نعلمه النحو والصرف ؛

- وصفت أحدهم نظام التدريس في كلية ما على يد أستاذ ما يستخدم
مذكراته عليها على طلبة ، قال الساخر : يستخدم هذا الأستاذ أسلوباً تنقل
به الكلمات بطريقة غامضة من الكراسة التي تحوى مذكراته إلى كراسات
الطلاب دون أن يكون لعقله أو عقول طلبته أى دخل في الموضوع .

- ويروى عن برنارد شو أن جماعة من المربين الإنجليز طلبوا موافقته
بالسباح لم يتضمن فصل من إحدى مسرحياته في كتاب يدرسه طلبة المدارس
الثانوية . وكان رفض الكاتب الساخر اللاذع حاسماً . إذ قال : لا ، إننى ألحق
إلى الأبد من يعمل من عمل من أعمالى كتاباً مدرسياً ، ألغته لأن المتعلمين
يسبكونهونى كما يكرهون شيكسبير .: إننى لم أكتب مسرحياتي لتكون أدوات
تعذيب .

ثانياً : التأثير السورى - النسطورى

فى رأى الكثير من مؤرخى التربية والثقافة أن التراث الإغريقى وصل
إلى المسلمين على أيدي النسطوريين واليعاقبة ، وعلى أيدي أساتذة أكاديمية
جندنيسابور (من أعمال ولاية خوزستان بجنوب فارس) . ويقال إن
النسطوريين (أو النساطرة) واليعاقبة أهتموا بالعلم والفلسفة الهيلينية مدعمين
بمنطق أرسطو الذى لم يتعارض مع التعاليم المسيحية هاتين الطائفتين . وكان لهما
فضل فى الاحتفاظ بالتراث الإغريقى لا يفوقه إلا التسامح والتشجيع الذى
لاقاه العلماء المسيحيون على أيدي المسلمين ومن قبلهم بعض أكاسرة الفرس .

وفي عام ٣٦٣ ميلادية شهد العالم نهاية الصراع الحربى الذى طال دون نتيجة حاسمة بين الإمبراطوريتين القارسية والبيزنطية . وقد أعطيت مدينة نصيبين البيزنطية للفرس كواحد من شروط السلم . وكان فى نصيبين مدرسة هى حدة المدينة ومخزنها . ولكنها نقلت منها إلى حيث تصبح كما كانت ضمن حدود الإمبراطورية البيزنطية . ولم تعجب مدرسة نصيبين المنقولة بفلاسفيتها بعض أباطرة بيزنطة حتى إن أحدهم وهو زينو أغلقها عام ٤٣٩ ميلادية لتعضيدها جماعة النسطوريين . وأجبر أعضاءها - وكان مركزهم فى Edessa وهى الرها - برئاسة برسومة إلى الهجرة لبلاد الفرس . وفى فارس أعيد فتح مدرسة نصيبين تحت سيطرة الساسانية ، ومنها عملوا على نشر المسيحية من وجهة نظرهم (ومن رأيهم تأكيد بشرية السيد المسيح) ، ونشر الثقافة الهيلينية . وقد قاموا بترجمة أعمال أرسطو إلى اللغة السريانية ، وهى التى ترجمت بعد ذلك إلى العربية :

ويؤخذ على طائفة النسطوريين أنهم لم يطوروا الثقافة الهيلينية ، بل احتفظوا بها كما هى ، فهم ترجموا ونقلوا ، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية الدور الذى لعبوه ، فقد أوصاوا هذه الثقافة إلى المسامين فيما بعد . ويقول توليرى فى هذا الموضوع :

« إذا اعتبرنا الاختبار الرئيسى للكفاية التربوية هو مدى ما تحققة من حصيلة البحث وليس مجرد الحفاظ على المادة الموجودة فلا ، فالتا لا يمكن اعتبار النسطوريين اجهة تربوياً ، هذا هو عاك الاختبار ؛ فالمعرفة مسن خصائصها التقدم ، وعلى ذلك فإن أى إسهام ولو بطفيف نحو مزيد من التقدم له قيمة فعلية أكثر من تعليم النتائج التى حققت فى الماضى (١) ... »

ثالثاً : أكاديمية جنديسابور

أصبحت أكاديمية جنديسابور فى جنوب فارس مركزاً ثقافياً ذائع الصيت

(١) O'Leary, Delacy, Arabic Thought and Its Place in History, p. 32

بل إنها كانت ملجأ هرع إليه العلماء فراراً من اضطهادات الحكام ... ويقال إن الحرية الفكرية التي تتمتع بها العلماء يسرت أمر الزواج بين العديد من الثقافات منها الإغريقية والصينية والهندية ، كما ضمت الأكاديمية أساتذة وعلماء من اليهود والمسيحيين ، وفي رأى أولبرى أن هذه الأكاديمية فاقت مدرسه نصيبين والرها ، بل كانت أعظم مركز للتعليم العالي (١) .

ويظهر أن دور أكاديمية جندنيسابور فاق دور التسطورين ، مع أن علماء الأكاديمية استغرقوا في ترجمة عديد من الصينية والهندية والإغريقية إلى اللغة الباهوية واللغة السريانية ، إلا أن ثمة محاولات بذلت لتحمين هذا التراث ، غير أنها لم تسم إطلاقاً إلى المستوى الذي وصل إليه العلماء المسلمون فيما بعد . ويذكر أن كسوى أنو شروان استقبل - بلخفاوة البالغة - اللاجئين من العلماء ومنهم التساطرة الفارين من الرها عام ٤٣٩ ميلادية والذين خدمتهم الأكاديمية الفارسية كركزز دولي للمعرفة . ويذكر أيضاً أن أنو شروان الكسرى الفارسي شجع التساطرة على استخدام التراث الأغريقي المترجم إلى اللغة والسريانية ثم أمر بترجمة هذا التراث إلى اللغة الفارسية وخاصة أعمال أفلاطون أرسطو التي تمت تحت إشرافه الشخصي .

هكذا أصبحت جندنيسابور مركزاً للدراسات الفلسفية والرياضية والفلكية والطبية . وعندما جاء الإسلام إلى فارس في القرن السابع الميلادي زاد ازدهار الأكاديمية وتمتعت بعزيز من التشجيع المعنوي والمادي ، وكانت لها آثار كبيرة على الثقافة الإسلامية . وظلت الأكاديمية تنبع إلى القرن الحادي عشر . وقد أسهمت هذه الأكاديمية في حركة الترجمة التي شجعها الخلفاء العباسيون ، فقد بدأ ثاني خلفاء الدولة العباسية وهو الخليفة المنصور نهضة الترجمة التي استمرت إلى عهود تالية .

ويذكر أن العالم الطبيب بختيشوع كان أستاذاً وعييداً في المستشفى الملحقة

بمختلنيسابور ، وقد استدعاه الخليفة العباسى الهادى إلى بلاطه ، كما أنه وقد إلى بلاط هارون الرشيد : ويقال إن عائلة بنخيشوع الطيب حملت لواء امتيازها الطبي العلمى لسبعة أجيال ، وإن الفضل رجع لأحفاده فى قتل المعركة الطبية الاغريقية - الهندية - الفارسية للأطباء المسلمين ومنهم على سبيل المثال الرازى وابن سينا :

الفصل التاسع

التربية المسيحية في قرونها الأولى

« يا أبناء اغفر لهم لأنهم لا يعلمون ماذا يفعلون » .

وكانت النهاية التي دبرتها يسوع في غلر وطيش ... وهوذا يقبل ومعه قلة من الجند تابعين لرؤساء الكهنة والفريسيين .. ونفر عديد ممن حمت قلوبهم يحملون سيوفاً وعصيماً ... جمع خفي ليضع يده على من نادى بالإخاء والمحبة في وقت طفت فيه المادة ...

وأخلوا أسيرهم إلى قيافا رئيس الكهنة .. وبهاكمة سريعة أكد فيها الأسير موقفه وصلابته ، وصاح الجمع « إنه مستوجب الموت » . ثم استجوبه بيلاطس وسأل هذا الجمع « ماذا أفعل بملك اليهود ؟ وصرخ القوم قائلين « اصلبه .. اصلبه » (١) .

وقد أوصى السيد المسيح تلاميذه أن يكونوا خلفاء له في بث مبادته ودعوة الناس إلى طاعته والولاء له .. ثم إن الجماعة المسيحية في أورشليم تكاثرت عددها سريعاً ، وانضم تحت لوائها جمع خفي من اليهود الذين (كانوا في الشتات من قبل ومن مواطني الجليل واليهودية ، ومن كهنة العبرانيين أنفسهم . وكانت تلك الجماعة في أورشليم نواة الكنيسة المسيحية التي قلر لها فيما بعد أن تكون دوحه كبيرة تمتد أطرافها إلى كل أنحاء المعمورة » (٢) :

الاطار الزماني والمكاني

روما تمتد سلطانها ويرفرف نسرهما على رقعة واسعة من الأرض امتدت من نهر الرين إلى شرق أوروبا ، إلى القرات وإلى النيل ، ودانت لها أرض

(١) زكي شندرة : موسوعة تاريخ الأقباط - الجزء الأول ، ص : ٥٨ - ٥٩ .

(٢) حبيب حبيب : عشرون قرناً في موكب التاريخ ، ص : ٦ .

شمال أفريقيا ، وسار جنودها غزاة قساة على طرقات معبدة كلها توصل إلى روما . وعلى طرق الغزو صارت التجارة ، وصبت الشعوب المحكومة قمحها وذهبها في مخازن روما ، وجامعها النفيس من أقاليم الأرض تزين به الرومانيات حيث سالت أنهار النهر في وديان المحون الواسعة . روما الطاغية بقياصرتها وفسقتها .. وبشر يضارعون الأسود ، ويصبح المتخرجون عندما تنفجر يتابع الدم من أجساد المصارعين .. وأكاليل الغار .. وطرق مفروشة بالورود ، وحسنات فانتات في انتظار فواد المارك من ضموا للامبراطورية رقعة جديدة أو أخذوا فتنة .

روما الوثنية ولها آلة حرية جبارة ، ولكنها ركعت للثقافة اليونانية وأسلمت لها القيادة ، فسادت حيث حكمت العقل في كل حقائق الحياة ، وحيث افنتت بالجمال والقرن ، وجالت جولات خالدة في الفلسفة ، وناقشت علاقة الفرد بالدولة ، والسياسة وأصول الحكم ، ولهذا صارت في روما ثقافة فريدة جمعت بين حكمة الاغريق وتفكيرهم الحر ووسائلهم في الإقناع والاقتناع ، وبين إنجازات الرومان في المعمار وشق الطرق والبراعة السياسية والإدارة الحازمة .

« ولكن تلك الروايات المادية عند الرومان ، والثقافة الذهنية عند اليونان . قد أهوزها الخير الأسمى لأن اغلالا روحيا كان قد انساب إلى أنفس البشر . ذلك لأن الآلهة القديمة قد نزلت من فوق عروشها ، وخلت هياكل جوبيتر وأبولو من ذلك الإيمان الساذج الذي اعتمد به القوم يوماً ، كذلك خلت السماء لأولمبية من ألهمتها التي حفلت بها قديماً في أشكال من الجمال المثالي الرائع ، وأوضاع من القوة الخارقة . وأمسّت مجرد صور تتغنى بها الخيالات الشعرية ، ورغب العالم المتقف عن آلهة هوميروس ، واستورد آلهة من الخارج مثل أوقيس وأوزيريس وعبادة القرص » (١) .

وقد ظل سواد الشعب مؤمناً بعبادته القديمة بما فيها من آلهة عديدة ، لكل

شئء ولكل منسبة ، بل إن أباطرة وروما عملوا على تحويل هذه العبادات القديمة إلى عبادة الامبراطور نفسه ... وصارت تعد إليه أو إلى تماثيله جموع البشر يقبلون الأرض ويقدمون القرابين . وصار كهنة رسميون ، هم موظفون في قطاع الدولة ويقبلون المنح والعطايا ... والشعب في سناجه يقدم أو في خوفه يعطى أو في حبه يسترضى الإله .

ولم يأت جانب هذا العالم الوثني كانت اليهودية قد استقرت في كثير من أرجاء الإمبراطورية الرومانية ، ومن بعض اليهود وخاصة جماعة الفريسيين نجد أكثر أتباع المسيح الأولين . ولعل أهم شخصية يهودية هو فيلو الإسكندري .. الذي اعتقد أن الكتاب المقدس أحكم الكتب جميعاً ووحى إلهي صادق ، وأن موسى أسجد الحكماء والمعلمين إطلاقاً ، ولكنه بطريق الاجتهاد والتأويل^٦ والتخريج وفق بين آراء الكتاب المقدس وبين أفضل الآراء والمذاهب في الأفلاطونية والرواقية . وكان لهذا المزج والتوفيق أعظم الأثر فيها بعد في نشوء الاصطلاحات اللاهوتية المسيحية ، وفي دراسة الكتاب المقدس (١) .

الثريية المسيحية :

أخذت الثرية المسيحية أشكالها المحددة في العصور الوسطى حوالي القرن الخامس إلى القرن الخامس عشر . وقد ظهرت في جانبها النظرى على يد القديس أوجستين وتلاميذه ، وكذلك على أيدي الكثيرين من جهابذة المسيحيين الذين شكلوا أنماط وطرائق المدرسة المسيحية وخاصة نظام القديس توماس الأكويني .

والواضح أنه في الزمن السابق للقديس أوجستين (وقت سيادة الامبراطورية الرومانية ثم سقوطها) عرف اهتمام الكنيسة بالاختلافات في الرأي حول شخص السيد المسيح ، وحول الخطيئة والخلص ، وغيرهما من المسائل الدينية على أن فضلاً لا يمكن إغفاله في هذا الوقت المبكر للمسيحية ، ذلك أن تعاليم المسيح المشحونة بالأخلاقيات وخاصة عن المساواة بين الناس فتحت أبوابه

(١) نفس المرجع السابق ، ص : ٤ .

التعالم أمام كل طفل مسيحي بغض النظر عن كيانه الاجتماعي ومستواه الاقتصادي وجنسه وسلالته ،

وقد عاشت المدارس المسيحية الخاصة جنباً إلى جنب مع المدارس الرومانية والإغريقية ، ولكن الغلبة لم تكن في صالح المسيحية ، فقد كان السواد الأعظم من الناس لامسيحيين . بل إن التربية المسيحية والديانة التي هدفت إلى خدمتها وقفت معارضة للخلق الروماني والإغريقي ومثلها الاجتماعية ، حيث اهتمت المثل الإغريقية والرومانية بالتعبير عن الذات وتأكيد الحياة الدنيا . . . وكان اهتمامها مؤسساً على (الإنسانية الطبيعية) في إيمان بالقوى الطبيعية للانسان مما تشتمل عليه من إحساس بالعدالة والواجبات الدنيوية ، والشجاعة الظاهرة في السلوك الإيجابي ، والتمتع بمباهج الحياة الدنيوية دون إفراط ، وتمجيد أكاليل الشرف والفخر لمن يؤدون خدمات عامة ، والحق ، والولاء للدولة والليت .

ارتكزت وتأسست دعائم المسيحية على قوى عليا وإيمان بمقدمات الجوانب الروحية عند الإنسان كالشجاعة في تحمل الشر والصعاب ، والتواضع ، والصمت ورد الشر بصنع الخير ، والتخلي عن زخرف الدنيا ومتاعها ، والعظمة في خدمة الآخرين ، وحس الجار . . بل وكل البشر .

وبهذا أن نشير هنا إلى أن الديانة المسيحية قدمت للبشرية مفهوماً كريماً عن الفرد ، ولم يكن لهذا المفهوم أثر عاجل في الشؤون السياسية والتربوية ، ولكنه بدأ يؤثر تدريجياً في القرن التالية لدعوة السيد المسيح . اختلفت النظرة في المفهوم المسيحي عنها عند الإغريق والرومان ، فالديموقراطية الإغريقية كانت لأحرار والقانون الروماني فرق بين السادة والعيبد . ولذلك فقد كانت دعوة جريئة للمناداة بقيمة كل فرد بغض النظر عن قوميته وجنسه ومكانته الاجتماعية وكونه رجلاً أو امرأة : اختلفت المسيحية بذلك عن اليهودية : وإذا كان اليهود قد أصرروا على التربية للجميع فانما كانوا يقصدون

جميع اليهود ، وإذا أصروا على أن يعرف كل فرد القانون فقد عنوا اليهود في مجموعهم لأنهم يرونهم شعب الله المختار .

وثمة فرق آخر مرتبط بالعدالة . العدالة بالنسبة للإنسان وضعت عند الإغريق والرومان على أسس مدنية ، أى وضعها الإنسان ذاته ، أما المسيحية فالعدالة ذات أصل ديني ولذلك لم تؤثر المسيحية على السياسة وبالتالي على البرية وانفصل الدين عن السياسة .

ويلوح أن معظم اهتمام المسيحية في أطوارها الأولى كان متجهاً لإصلاح المجتمع الوثني المظلم الفاسد ، فقد هاجمت بشدة احتفالات المصارعة التي تسبح في بحار من الدم ، كما عملت على تقييد السلاق وعلى منع عادة وأد الأطفال . ويمكن أن نقارن بين المسيحية والوثنية في أن الأولى ارتضت التضحية وارتضت الثانية الشهوة ، كما أكدت الأولى العواطف الإنسانية بينما جذبت الثانية القسوة والفظاظة ، وإحسان وكرم في المسيحية وتقدير وبخل في الوثنية . ويذكر المؤرخون أن القرون الثلاث الأولى في تاريخ المسيحية عرفت طهارة وقناعة ، ويرون أن صفحة المسيحية البيضاء هي التي سرت تغلبها على الحياة الرومانية بفسادها وذنسها . ويطلق على العصور الأولى للمسيحية « عصور التهذيب المدرسي » إذ أقبل الناس على هذه الحياة النظيفة لا يبتغون من ورائها جاهاً أو منفعة أو نفوذاً أو شرفاً ، ولكنهم ارتضوها عن إيمان عميق - واقتناع صادق .

وقد حاولت الديانة المسيحية الجمع بين القنسية المسيحية والكمال البشري وكان هذا الكمال البشري محتلاً قلب طريقة الحياة المسيحية . وقد أثرت فكرة الكمال هذه ، بل هيمنت على التربية المسيحية في قرونها الأولى ، كما كان لها شأن كبير على التربية الديرية فيما بعد ، لهذا فإن القرون الأولى اتسمت بالاهتمام بالجانب الأخلاقي ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المختوى فهو الكتاب المقدس . بالجانب الأخلاقي ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المختوى فهو الكتاب المقدس .

مع عالم ومثاليات المسيحية . وقد هدفت هذه الترية لا إلى نمو عقل أو اجتماعي وإنما إلى نمو خطي روحي .

إلى ذلك الوقت في تاريخ البشرية ، وبالحد الذي تمدنا به معلوماتنا التاريخية عما دار في العالم حتى بدأت المسيحية تنتشر ، يمكننا القول بأن أعظم المعلمين مثل كوثوشيوس ويوذا ومقراط والمسيح كانوا ذوي اعتناق عميق . وما اعتنقوه لم يرتكز فقط على مجرد الإلمام بالمعرفة والقيم ، ولكنه تجاوز هذا إلى معنى الشخصية بمعنى حياة البشر وعلاقتها بالبيئة في أرحب وأوسع معانيها . إن القاريء والدارس لحياة السيد المسيح يلمس بجلاء إيمانه العميق بأخوة البشر والمساواة بينهم . إيمان جسده . وضخمته خبرته الهائلة بالبشر وبمشاكل الحياة .

عندما ننكلم - في مثل هذا الكتاب - عن المعلمين العظام نسلط الأنوار على ما امتازوا به من عبقرية التعليم ، ومهارتهم المدهشة في تبسيط أعقد الأفكار والمذاهب - وقد أهتم الهائلة في توصيل معتققاتهم إلى سامعيهم . إذ تؤمن وتبسط وتوصل ، وتنتجح في هذا فانتك تبني صرحاً ضخماً من العقول والنفوس . ولكن هذا أمر جد صعب ، بل إن صعوبة البالغة في أول الثلاثة وهو الإيمان ، ولو نجح فرد ما ، كما فعل نفر قليل جداً ، وحقق تلك العمليات الثلاثة فإن النتيجة يمكن تلخيصها في بساطة - أرجو ألا تطيح أو تمس جلالها وروعها - في الآتي :

- تكون معان عند التلاميذ .

- يثار تفكيرهم .

- يقوى ويزداد حب استطلاعهم .

- تبليغ الابتكارية .. وغيرها من الامنيات العزيزات التي يسمى إليها

كل مرب عظم لمهته .

وكان المسيح معلماً عظيماً في إيمانه وتبسيطه وتوصيله .

إن الدارس لحياة السيد المسيح سوف يجد أنه لم يتبع طريقة سبينة دائماً

في تعليمه ، ولم يخطط خطة واحدة اتبناها ، ولكنه كان دائماً يتطوع إلى اللحظة أو الفرصة المناسبة ويستغلها في براعة ، منتظراً انبثاق المشاكل ثم يعالجها بحكمة وحصافة . ويروى عنه أنه كان - دائماً - يبدأ تعليمه بما يشغل أذهان سامعيه كالقانون الموسوى ، والحكومة الرومانية ، والإحصاء ، والضرائب ، والصايا العشر ، والملوكوت ، والعلم الدينى والعلم الآخر .

كان يأخذ الشك ويصل منه إلى اليقين ، كان يصل من الأثرة إلى الغيرة ، كان يحول العداوة إلى محبة وتواضع .. « من لعنك على شحك الأيمن فحول له الآخر أيضاً ، ومن أراد أن يخاصمك ويأخذ ثوبك ، فاترك له الرداء أيضاً ومن سورك ميلاً واحداً فاذهب معه اثنين . من سالك فأعطه . من أراد أن يقرض منك فلا ترده . نعمم أنه قيل يحب قريك ويغض عنوك . وأما أنا فأقول لكم أحبوا أعداءكم . باركوا لاعنيكم . أحسنوا إلى مبغضيك . وصلوا لجل الذين يبغضون إليكم ويكرهونكم »

وكان في رده مفهماً خصومه حتى يغرسهم :: عندما أحضروا المعلم امرأة شوهدت وهى ترفى ، وسألوه ماذا يقول ... فقال : « من كان متكم بلا خطية فليرمها أولاً بحجر » وخرج الحاضرون الواحد تلو الآخر : ٥٤

وقد حمى - ذات مرة - موضوعاً صعباً ، جاءه القريسيون وقالوا له ليصطادوه بكلمة : « يا معلم قل لنا ، أيجوز أن نعطي جزية لقيصر أم لا ؟ » وعلم يسوع خبثهم وقال : « لأننا نجربوننى يا مراؤون ؟ أرونى معاملة الجزية » فقدموا ديناراً ، فقال لهم : « لمن هذه الصورة والكتابة ؟ » قالوا له : لقيصر » قال لهم : « أعطوا إذن ما لقيصر لقيصر وما لله لله » :

ويرى ماخوستين (١) أن عظمة المسيح كعلم تكن في المرونة التى استخدم بها طرائق التدريس والتعليم : ولعل من الخير عرض بعض الصفات المميزة لهذه الطرائق فى عمومياتها ، منها تأكلده مما يقول ، والأصالة فى أقواله ،

والتفانية التي يتميز بها موقفه ، والبساطة وعدم التعقيد والألفة التي يتحدث بها إلى سامعيه والمباشرة في أقواله ، والاختصار المؤدى إلى الإفادة ، وتحركة من المحسوس إلى المقول . ومن المعروف إلى غير المألوف وبجهول ، من الماضي إلى الحاضر ، ومن الحاضر إلى المستقبل ، حبه العظيم لمستمعيه ، تبصره في دواضعهم ، وفوق كل هذا تحرره من الخوف في قوله ما يؤمن به ، ورفضه المستمر لعقد المساومات للابتعاد قيد أنملة عما آمن به .. وخاصة فيما علمه من الثراء والغنى ، وعن السلوك الدنيئ ، وعن النساء ، والأطفال ، وعن هدف الحياة .

وقد استخدم المسيح وسائل عدة لنشر تعاليمه على مستمعيه ، منها : الأمثلة والحكايات الرمزية ذات المعنى الأخلاقى . وكانت مشتقة من واقع الخبرة اليومية حتى يكون الأشخاص أو تكون الأشياء مألوفاً للسامعين . وفي العهد الجديد بين ست وأربعين وثلاث وخسين قصة أو أمثلة (القرق العدى) تنوقت على مدى تحديد المقصود بالمثل والحكاية الرمزية .

ومن الوسائل أيضاً الحكم والأمثال ، وفي العهد القديم الكثير منها . وقد شاع استخدام الحكم والأمثال في الشرق الأوسط منذ أقدم العصور إلى يومنا هذا بين مختلف الأفراد وعلى كافة المستويات التعليمية . وتستخدم الأمثال والحكم بغزارة ، إذ أنها وسيلة سريعة ومفيدة لتوصيل مفهوم صعب إلى السامعين . وفي أناجيل متى ومرقس ولوقا ويوحنا العديد من هذه الأمثال والحكم .

واستخدم السيد المسيح من الوسائل الاستعارات والرمزيات والكنايات وخاصة عندما تكون الرسالة التي يريد إيصالها ذات عمق روحى شديد ، يذكر في هذا المقام ما دار في العشاء الأخير .. فلما اتكأ مع تلاميذه قال : « شهوة اشبعت أن أكل هذا الفصح معكم قبل أن أتلم » ثم أخذ الخبز يبارك وكسر وأعطى التلاميذ : وقال « خلوا ، كلوا هذا هو جسدى » وأخذ الكأس وشكر وأعطاهم قائلاً : « أشربوا منها كلكم . لأن هذا هو دى الذى

للعهد الجديد الذى يسفك من أجل كثيرين المغفرة الخطايا .

ومن الوسائل أيضاً ما يمكن أن نسميه بالأساطير وإن كان المسيح لم يستخدم هذا الأسلوب إلا لماماً لما يعتره من اختلافات فى التفسير ، والأساطير معروفة منذ القدم فقد شاعت بين الصينيين والهنود ، كما أن أسطورة الكهف لأفلاطون ذاتمة الصيت .. وقد حاول فيها - أو عن طريقها - التمييز بين المعرفة الحسية والمعرفة الإلهامية ، بين العالم المنظور المرنى والعالم الحقيقى . والقرص من استخدام الأساطير تبسيط مدرك صعب عميق إلى أساسياته وأصوله فى لغة ومزية يسهل على السامع أو القارئ فهمه .

وكما استخدم سقراط طريقة الحوار للكشف عن المغالطات والأخطاء ، ولدراسة الموضوع من جميع جوانبه ، ولكى يتعلم الفرد بوعيه الداخلى الذى يتأتى بعد فحصه ودراسته المباشرة . كذلك استخدمت هذه الطريقة فى مدارس تعليم المسيحية وقد استمر استخدام الحوار فى العصور الوسطى ، وإن كان يؤخذ على هذه الطريقة أن النتائج ونهاية الحوار معدة سابقاً ، ولا يمكن تغييرها . وقد استخدم المسيح الحوار ، ولكن فى غير كثرة ، ولم يقصد منه طرح مناظرة بينه وبين السامعين ، ولكنه هدف إلى نقل حقائق معينة عن طريق أسئلة يوجهها ، ثم يجيب عنها .

وقد نجح السيد المسيح فى استخدام طريقة المناقشة ، وغالباً ما دارت المناقشات فى جو غير شكلى ، وفى إطار من الألفة والود ومشبع بروح التقبل لدى السامعين فى سحنة هادئة واتجاه إيجابى للاستماع . وقد دارت مناقشات على ربوة تلى ، أو على شاطئ مجرى مائى ، أو تحت شجرة ظليلة ، أو فى أحد المنازل . وفى بعض هذه المناقشات عولجت مسائل سبق ذكرها فى أساليب شكلى فى مجتمع كبير استمع إلى المعلم . وما أشبهها بحلقات المناقشة بعد الاستماع لمحاضرة عامة - فى شكلها الظاهرى .

على أن الغالبية من تعاليم للمسيح أُلقيت على صورة المحاضرات العامة على

سبح الجبل حيث اجتمع خلق غفير ، بعضهم فهم كل ما قيل وبعضهم وعى القليل ، ولكن ثمة فائدة نالت كل مستمع .

هذا ، وقد عرفت المسيحية في هذه العصور أنواعاً عظيمة من المدارس :

١ - مدارس تعليم المبادئ المسيحية : وكانت تتخذ الكتابس مقراً لها ، وكان ينضم إلى هذه المدارس أبناء المسيحيين والراشدين من اليهود والوثنيين الذين اعتنقوا المسيحية (١) . وكان الهلبب في هذه المدارس تهليماً عقلياً وخطياً مع اهتمام واضح بالموسيقى ، فقد انتشر الترتيل بالزامير ترتيلاً موسيقياً وخاصة في الشرق منذ سنوات المسيحية الأولى .

٢ - مدارس الحوار الديني : وهي مدارس أرقى من المدارس السابقة ، وكان لابد لتقاسوة المسيحيين وزعماء الكنيسة من الإلمام بنتاج العقل اليوناني حتى يستطيعوا النقاش مع مدارس الفكر اليونانية . ولعبت الإسكندرية دوراً بالغ الأهمية على يد الفيلسوف (باتينوس) الذي خرج على تعاليم الرواقيين واعتنق المسيحية وأصبح رئيساً للمدرسة الإسكندرية حيث وضع الفلسفة والخطابة في خدمة الكنيسة . ثم تبعه كلمنت وأورجان . وعلى يدهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى .

ونشأت مدارس الكاتدرائية متبعة نظام المدارس الحوارية ، ولكن بعد أن تعدد نظامها وأصبحت مراكز يدرس فيها رجال الدين ، بل كانت تتوقف ترقبهم في وظائفهم على ما يدرسونه في هذه المدارس . ومع نمو المسيحية في أوروبا نمت الهيئات الكنسية وازدادت الحاجة لرجال الدين . وبالتالي اتسعت هذه المدارس وتوطدت مكانتها بعد أن سقطت ألوية الوثنيين وإعلان المسيحية ديناً رسمياً في روما .

(١) نمرود المرجع السابق ص ٢٣٠ - ٢٣١ .

مدخل

ترك العصور القديمة مع مسيرة التاريخ الطويلة ..

وقد انتشرت المسيحية مع مرور السنين واضحة نهاية للكثير من العبادات الوثنية وخاصة في أوروبا .. غير أن إنتاج العقل البشرى لم يكن نشطاً ، وكأنما أتمتته الجراحات الدسمة من فلاسفة الإغريق وجامعة الإسكندرية والمراكز العلمية بالشرق الأوسط .

ودق التاريخ أبواب العصور الوسطى . ولعل أول من استخدم تعبير (العصور الوسطى) هم المؤرخون في القرن السابع عشر ، ليحبروا عن فترة في عمر البشرية تمتد من سقوط الإمبراطورية الرومانية عام ٤٧٦ إلى حوالي ١٥٠٠ ميلادية حيث بدأت حركة النهضة الأوروبية . وفي رأى بعض المؤرخين أن العصور الوسطى بدأت عندما أغلق الإمبراطور جستنيان أكاديميات أرينا عام ٥٢٩ م. ويرى البعض أن نهاية العصور الوسطى حصلت باكتشاف أمريكا عام ١٤٩٢ م.

هى فترة طويلة وفيها اختلفت الآراء حول بدايتها ونهايتها .سعرقت البشرية فيها يقظة ووعياً في الشرق الأوسط ، وسباتاً أحياناً ، وشبه صحوة أحياناً أخرى في أوروبا .

في هذه الفترة انبلج نور الإسلام وغمر الأرض شرقاً ، وغرباً ، وأقام صرحاً ثقافياً عملاقاً ، بل كان المنادى بصوت عال أيقظ العالم الغربي الذى تلفت حوالبه باحثاً عن الزاد الفكرى والعلمى يسد به جوعاً أضماه مئآت السنين . فوجد مائدة إسلامية تزخر بطيب الثمر من الطب والكيمياء والفيزياء ، والفلسفة والأدب والرياضة .. الخ .

وأقامت أوروبا جامعات كانت ركيزتها ما خلفه المسلمون الذين أخذوا من علم وفلسفة الإغريق والفرس والهنود والمصريين ... وأضافوا إليها بعد تطويرها وتحسينها حتى تلقفها الأوروبيون .. وكانت النهضة ثم التقدم السريع في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، ثم قفزة في النصف الأول من القرن العشرين ، ثم الانطلاقة الماثلة في المجتمع الغربي في النصف الثاني من هذا القرن

الفصل العاشر

التربية الإسلامية

من واد غير ذى زرع بدأ الإسلام يغير الكون هادياً العالمين . والصحراء أرض حل وترحال ونجومها قبائل بدوية ، والبعض يستقر حيث تصح الحياة . وجبال ووديان ورمال صفراء وكتبان ونعيم وجمال وسماة قلما عرفت السحب . وكثيراً ما أريقت الدماء على الرمائل ، فالقبائل تتناحر ، وتتفاخر بالأنساب ، وتملح وتهجو .

وفي غمار التقاليد الجامدة المتينة عاش سكان شبه الجزيرة العربية ، وكانت ذخيرتهم العقلية ما يتوارثونه جيلاً بعد جيل ، ويقول دي بور De Boer (١) « ولم تكن عندهم الثروات التي يتوصل إليها بالاجتهاد والتضامن الاجتماعي ، ولا الآثار الفنية الجميلة التي يوثقها الفراغ والثرف ، ولم يصلوا في التمدن إلى مرتبة أعلى من ذلك إلا بأطراف تلك الصحراء . في دول تكونت بعض الشيء ، كثيراً ما كانت تتعرض لغارات يشنها البدو .. وهكذا كانت الحال في الجنوب حيث امتد الأجل بدولة ملوك سبأ القديمة إلى العصر المسيحي ، ونحت سيادة الأحباش أو القرس .

وفي الغرب كنت تقع مكة والمدينة (يثرب) على طريق تجارى قديم ، وكانت مكة بوجه خاص - نظراً لسوقها ولوقوعها في كنف البيت الحرام - مركزاً لحركة تجارية قوية . أما في الشمال فقد نشأت مملكتان من العرب كانت لهما بعض السيادة . هما : مملكة اللخمين في الحيرة . على تخوم القرس ، ومملكة الغساسنة في الشام على تخوم الروم » .

حقاً لم تكون شبه الجزيرة وحدة سياسية ، ولكن كانت هناك وحدة اللغة

(١) دي بور (ترجمة محمد عبد أنخادى أبوريلة) تلويح للثقافة في الإسلام ، ص ٣ - ٤

والإهتمام بالشعر وقوافيه وأوزانه ، حتى إن العرب أنزلوا الشعراء بينهم منزلة حسنة . وقد تخيرت القبائل أرجح رجالها عقلاً وأعلى حكمة ليكنوا شيوخاً فيها يحكون بين الناس . وتراخست القبائل فيما بينها بروابط التجارة والأسواق الأدبية . حتى إنه يقال إن قصائد الشعراء الساحرة كانت تنزل في أول الأمر منزلة وحى الكهان . ثم كانت القبائل ترفع السيوف بعد سلام سعيّاً وزاء غير أورداً لإهانة .

ثم جاء الإسلام ، ونزلت أول آية على محمد بن عبد الله وهو يتعبد في غار حراء : « اقرأ باسم ربك الذى خلق » خلق الإنسان من علق . اقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم . ثم بدأ الإسلام ينتشر في ربوع شبه الجزيرة ، وتحمل عليه السلاة ومصابته الأذى والألم حتى كتب الله لهم نصراً مبيناً .

واستطاع النبي (صلى الله عليه وسلم) ومن بعده الخلفاء الراشدون .. « أن يبعثوا في نفوس أبناء الصحراء الأحرار ، وفي نفوس من هم أكثر منهم تحضراً من أهل البلاد الواقعة في الأطراف روح الاتحاد في العمل ، وإلى هذا البعث يرجع الفضل في المكانة التي يقبونها الإسلام كدين عظمى . ولقد صدق الله المسلمين وعده بالنصر ، وكأما كان تأييده لهم إجابة لندائهم عند لقاء الأعداء : « الله أكبر » .. ثم فتح العرب بلاد فارس كلها ، وانزعوا من الإمبراطورية الرومانية الشرقية أحسن ولايتين فيها ، وهما : الشام ومصر ،

وخلف النبي عليه السلام الخلفاء الراشدون (١١ - ٤٠ هـ - ٦٣٢-٦٦١م)
أبوه بكر وعمر وعثمان وعلي . ثم غلب على ، وفاز معاوية بن أبيه سفيان وإلى الشام على ولدى علي بن أبي طالب . وفرت فلولهما باذرة بدور حزب الشيعة . وأسس معاوية الدولة الأموية متخذاً عاصمته دمشق (٤١ - ١٣٢ هـ - ٦٦١ - ٧٥٠ م) . وإبان حكم الأمويين رفرفت ألوية المسلمين على رقعة من الأرض تمتد من المحيط الأطلسي غرباً إلى ما وراء حدود الهند والتركستان

شرقاً ، ثم إلى بلاد القوقاز ولسوار القسطنطينية شمالاً .. وسادت اللغة العربية فأصبحت لغة الدين والدولة والشعر والعلم . وأصبح تولى المناصب العليا من حق العرب ، فهم يديرون الدولة ويتولون قيادات الجيش ، أما حملة العلم والفرأ فكان غالبيتهم من غير العرب . وإبان الدولة الأموية ازدهرت البصرة والكوفة كركنين للثقافة حيث كان يلتقى فيها عرب وفرس وتصارى ومسلمون ويهود ومجوس . ولعل هذه اللقاءات بين أقوام من شعوب مختلفة ولغات متعددة وثقافات متنوعة كانت بداية لعصر من التقدم العلمى فى وقت كانت فيه أوروبا تغط فى نوم من الجهالة يزداد عمقاً سنة بعد أخرى .

وخازنت دولة بنى أمية الدولة العباسية (١٣٢ - ٦٥٦ هـ - ٧٥٠ - ١٢٥٨ م) ، وأطلق على فترات منها بالعصور الذهبية . وقد بنى المنصور ثانى خلفاء العباسيين ، بغداد عام ١٤٥ هـ - ٧٦٢ م ، وعظمه هارون الرشيد ثم المأمون ... وتألفت بغداد وأصبحت كمية العلم والفرس والأدب ، وصبت فيها أمّار من الذهب من أرجاء الإمبراطورية المارمية ، ولم يحل الخلفاء على النهضة العاجية فقدموا للبشرية ما حقق لها التقدم إلى الأمام مستغلة التراث القديم ، ومجددة ومبتكرة ومهيبة للمستقبل .

ثم بدأ الوهن يتطرق إلى الدولة المباسكة ، فاستقلت بعض أجزائها ، فكانت هناك دولة بنى أمية فى الأندلس ، ودولنا الطولونيون والفاطميون فى مصر ، وأقام بنو حمدان ملكاً فى الشام والجزيرة ، كما قام الظاهريون فى المشرق . وبدأت مدن أخرى تشع الثقافة ، ففى الأندلس قامت مراکز علمية . وفى القاهرة أنشئت جامعة إياقية إلى اليوم : الأزهر .

التربية والتعليم

عاش العرب فى الجاهلية خاضعين للخرافات والأوهام ، عبدوا الأصنام وكافوا إلى إلهة كل أديانهم . كما لجأوا إلى الكهانة والعرافة لفض نزاعاتهم . وياوح أن القراءة لم تكن منتشرة فى بلاد العرب قبل ظهور الإسلام ، ولذلك نجد القرآن الكريم قد حث الناس على القراءة وطلب العلم ، فقد نوه

في مواطن كثيرة بمنزلة العلماء الرضوية وأهمية العلم وطلبه ، فيقول الله تعالى :
« هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » وقال تعالى : « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » وقال تعالى « وقل رب زدني علماً » .
ومن أحاديث النبي عليه الصلاة والسلام « يوزن يوم القيامة مداد العلماء بدم الشهداء » ، وقوله « اطلبوا العلم ولو في الصين » ، وقوله أيضاً « لا خير فيمن كان من أمي ليس بعالم ولا متعلم » وقوله كذلك « أقرب الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد » .

وقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين : أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه ، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس فقال : « أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيعلمون الناس وإنما يشت معلماً » ، ثم عدل إليهم وجلس معهم .
وكان رسول الله عليه السلام يشيد دوماً بفضل المعلمين ومنزلة العلماء ومكانة العلم فهو قوام الدنيا وقوام الدين حيث قال « من أراد الدنيا فعليه بالعلم ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم » ، ومن أرادهما معاً فعليه بالعلم » وقال أيضاً : « الناس رجلان : علم ومتعلم ولا خير فيما سواهما » . وقال صلى الله عليه وسلم : « لموت قبيلة أيسر من موت عالم » . وقال : « فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب » . وقال عليه السلام : « إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع » . وقال : « تعلموا العلم فإن العلم لله حسنة ودراسة تسبيح والبحث عنه جهاد وطلبه عبادة وتعليمه صدقة وبذله لأهل قرية » (١) .

كما أن الإسلام في حرصه على التعليم لم يفرق بين الأبناء والبنات : قال النبي عليه الصلاة والسلام « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » . وروى أن الرسول عليه السلام كان يطلق سراح الأمير المتعلم من الكفار إذا علم عشرة من المسلمين الأمين القراءة والكتابة . ويذكر عن الرسول عليه السلام

(١) جمعا محمد عليه الأثراني : التريفة الإسلامية . ص ٣٦ - ٣٧ .

انه حث بعض اصحابه على تعلم لغة الى جانب العربية . وقال على بن ابي طالب
كرم الله وجهه لكييل : « يا كليل العلم خير من لئال : تعلم بحرسك وانت
تحرس المال . والعلم حاكم والمال محكوم عليه . ولئال تنقصه الثقة والعلم
يزكو بالإنفاق » . وقال أيضاً : « انما افضل من الصائم القائم المجاهد » .
ومن أقوال الحكماء : (٢)

إذا مات العالم بكاه نخوت في الماء والطير في الهواء ويفقد وجهه
ولا ينسى ذكره :

وقيل : « كن علماً أو متعلماً أو مستعلماً ولا تكن جاهلاً فذلك » .

وقيل : تعلموا العلم فان تعلمه لله خشية وطلبه حياة ومداسته تسبيح
والبحث عنه جهاد ، وتعليمه من لا يعلمه صدقة ، ويقله لأهله قرينة وهو
الأنيس في الوحدة والصاحب في الخلة واللئيل على الدين والمصير على
السراء والضراء ... والقريب عند الغرباء ومنازل سبيل الجنة ، يرفع الله به
أقواماً فيجنهم في الخير قادة سادة هداة يقتدى بهم أدله في الخير تقتصر
آثارهم وترقى أفعالم وترغب الملائكة في عملهم . وبأجنتها تسبحهم لأن العلم
حياة القلوب ونور الأبصار ، به يبلغ الإنسان منازل الأبرار وبه يطاع الله
عز وجل وبه يعبد وبه يوحد وبه يمجّد وبه توصل الأرحام ويلهمه
السعادة ويحرمه الأشقياء » .

وقال الأحنف : « كل عز لم يؤيد بعلم فإلى ذل يصير » .

وقال الزبير بن أبي بكر : « كتب لي أبي بالعراق : عليك بالعلم فانك
إن افتقرت كان لك مالا ، وإن امتعيت كان لك جمالاً » .

وقال ابن الحكم : « كنت عند مالك أقرأ عليه العلم ، فدخل الظهر ،

(١) المرجع السابق وأحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية . ص ٢٨٧ . جمعت من
مصادر منها : ابن عبد ربه : العقد القريد ١ : ٢٦٥ - ابن قتيبة : عيون الاخبار ٧ : ١٢٠
- الاصفهاني : معاصرات الابدال ١٦ : ١ - التنزيل : الاحياء ١ : ٦ - ٧ - الادب الصغير
ص ٢٢ من وسائل القلنا.

فجمعت الكتب لأصل فقال : يا هذا ما الذى قمت إليه بأفضل مما أنت فيه ؟
وقبل لبعض الحكماء : « أى شئ تفتنى ؟ » قال : « الأشياء التى إذا
غررت سفينتك سيحت معك » . يعنى العلم .

وقال ابن المقفع : « العلم زين لصاحبه فى الرخاء ومنجاة له فى الشدة » .
وسئل عبد الله بن مبارك : « لو أن الله أوصى إليك : تموت العشي ،
فإذا تصنع اليوم ؟ » فقال : « أقوم وأطلب العلم » .

وإذا كان العلم والتعليم قد حظى فى سنى الإسلام المتقدمة بالمكانة الرفيعة
على يد النبي عليه السلام وصحابته وخلفائه ، فإنه قد وجد عند خلفاء الأمويين
والعباسيين استجابة لم تقتصر آثارها على المسلمين فحسب ، بل كانت لها
أصداؤه عميقة الأثر فى العالم فيما بعد .

على أن التعليم فى هذا الوقت المبكر من تاريخ الإسلام قد اهتم قبل كل
شئ بالقرآن ثم بالقراءة والكتابة ، ويروى أن عمر بن الخطاب رضى الله عنه
أرسل إلى الولاة من المسلمين قائلا : « أما بعد فعلموا أولادكم السباحة
والقروسية ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر » . وباتساع الأمصار
الإسلامية وانتشارها بدأت تباشر نهضة تعليمية دعامتها فى بداية الأمر العلوم
الدينية مثل القرآن والتفسير ورواية الحديث ثم استتبطت الأحكام الفكرية
والفتاوى الشرعية . ويغلب على الظن أن بداية الاهتمام بالعلوم العقلية أو
الكونية كالطب والفلسفة والرياضيات كان فى عصر العباسيين ، فلم يعرف
عن الأمويين اهتمام بمثل هذه العلوم ، إذ يذكر ابن خلدون فى مقدمته عن
أصناف العلوم التى كان المسلمون يتناولونها فى مجالسهم العملية فى صدر
الإسلام وزمن حكم بنى أمية . فيقول : إنهم اهتموا بالعلوم النقليّة ، وهى
التي تتصل بالقرآن الكريم وهى التفسير والقراءات والحديث وأصول الفقه ،
كما اهتموا بالعلوم اللسانية كعلم اللغة وعلم النحو وعلم البيان والأدب .

ويلاحظ أن العلوم العقلية كانت قليلة أيام الأمويين ، وكانت العلوم النقليّة
نواتها القرآن والحديث ، فنها يستتبط الفقه ولأجلها يروى الشعر وتبحث

مسائل النحو . أما في العصر العباسي فقد وجدت نواة أخرى تجمعت حولها العلوم الدنيوية ، وهى نواة الطب .. « فقد أسس التساطرة ، بمعاونة اليهود مدرسة للطب بجنديسابور ، وأيدهم الخلفاء العباسيون ، وقد كانت هذه المدرسة الطبية وإرثه الطب اليوناني والفلسفة اليونانية في الشرق ، وحول هذه الدراسة الطبية تكونت دراسة الطبيعة والكيمياء والهيئة ، بل والمنطق والإلهيات ، وكانت الثقافة الطبية تتطلب كل هذه الفروع ، وبرئانها يسع كل هذه الأشياء ، كما نلاحظ هذا حتى في فلاسفة المسلمين أمثال القارافي وابن سينا ، فكلاهما طبيب فيلسوف .. من أجل هذا نرى نوعين من الدراسة في هذا العصر : دراسة دينية حول القرآن والحديث ، ودراسة دنيوية حول الطب ، ولكل نوع مميزات خاصة ومنهج في البحث خاص ، وإن أتركنا منهما في الآخر وتأثر به (١) » .

ويعلل ابن خلدون ازدهار العلم في العصر العباسي بما تمتع به العباسيون من سعة في الدخل وتوفر أعطى الفرصة للجودة والكثرة ، فبعد أن كفى القوم أنفسهم من الضروريات وما زال لديهم فائض من الرزق اتجهوا إلى التجديد والتحسين في صناعاتهم ، وإلى الإغداق على محبي العلم والعلماء . ولعل من أسباب التقدم العلمي في العصر العباسي عنه أيام الأمويين والخلفاء الراشدين - أن الدولة الإسلامية تمكن لها في الأرض استقرار متخذة بغداد عاصمة ، وهى متاخمة لبلاد فارس ذات الحضارة القديمة العتيقة . وقد نزع إليها وعاش فيها فرس شجعهم الخلفاء على العلم ، بل إن الولاة المسلمين في الأرض التي كانت مهداً للاحتلال الروماني لم ييخاؤوا على العلماء بمنحهم ، بل كان هؤلاء الحربة التي يشتقها محب العلم . وقيل إن ضعف معدة أبي جعفر المنصور جعله يهتم كثيراً بالطب والبحث فيه فاستدعى أطباء مختلفين في ملهم ونحلهم ، كما اهتم بالتنجيم لاعتقاده أن هناك صلة بين حركات النجوم وما ينور على الأرض (٢) .

(١) أسعد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الثاني . ص ١١ - ١٢

(٢) المرجع السابق ص ١٥٤

وقد أثر انتشار العلوم العقلية على المجتمع الإسلامى والتربية فيه من زاويتين ١ - طريقة البحث : فعلماء العلوم العقلية اعتمدوا على الرواية وصحة السند ، فهم يجمعون ما قاله السابقون ، وقد يرجحون قولاً على قول ، ويكاد يقتصر عملهم على التحقق من صحة النقل ، ولم يحكموا كثيراً بقياس العقل ، بل كانوا لا يقبلون نقداً ولا يطبقون محاجة بالمنطق . أما أصحاب العلوم العقلية من دارسى الطب والرياضة والطبيعة فقد ركنوا إلى معقولة الحقائق وامتناعها . متخلين إما سبيل المنطق وإما التجريب العملى . فهم يحكمون بالصواب أو الخطأ بعد فحص وتمحيص لا استناداً على اسم القائل أو المصدر . ولعل اختلاف طريقة البحث لم تقتصر على مجرد أسلوب الوصول إلى الحقيقة ، بل تعدتها إلى عداوة بين التقليين والعقليين ، فالتقليون - وأظهر من يمثلهم علماء الحديث - يهتمون التقليين بالزندقة والإلحاد : والعقليون - وأظهر من يمثلهم علماء الكلام - يهتمون التقليين بالجمود والتزمّت .

٢ - مع اتساع العلوم العقلية فى العصر العباسى وتشجيع الخلفاء للعلم والمنتعلمين لم يعد العلم قاصراً على الأمور التى احتكرها رجال الدين . فطرق أبواب العلم - وخاصة فى العلوم العقلية التى تكونت حول الطب - أفراد كانت صلاتهم بالدين والتعمق فيه خفيفة . وجذبت هذه العلوم العقلية الكثيرين الذين عملوا على التفتيش فى أعماق الثقافات المختلفة والتمتع بكنوزها ، وكانت أسباب الاستقرار السياسى والرغد الاقتصادى مهينة لهم كل القرص الممكنة .

ومما هو جدير بالذكر أن اتساع صناعة الورق فى ذلك الوقت مكّنت من العوامل التى آذرت هذه النهضة العلمية (١) . فكان العرب قبل الإسلام وفى صدره يكتبون على الرق ، وهو جلد جف ثم رق ، وفى اللخاف وهى حجارة بيض رقاق وكذلك فى عصب النخل ، وهو الجريد الذى لا يخصص عليه ، ويكتبون أيضاً فى عظم أكثاف الإبل والغنم ، كما استخدم العرب القرطاس وهو ورق مصنوع من بردى مصر وانتشر فى ربوع الدولة الإسلامية المترامية . كما نشأت

صناعة « الوراقة » التي كان أصحابها يقومون بنسخ الكتب وتصحيحها وتجليدها وقد ساعدت على انتشار الثقافة .

وإذا كانت المصادر التاريخية تحدثنا عن حرية عند العلماء . فهي أيضاً تلقى أضواء كثيرة على اتجاهات القصور نحو توجيه بعض العاوم عقلية وعقلىة . فقد أثرت الهيئات الحاكمة على العلم تأثيراً كبيراً ، ولعل الموقف السياسى الداخلى كان يدفع الحكام إلى سلوك معين . فقد قامت الدولة العباسية على أنقاض دولة بنى أمية وكانت لها عظمة ليس من السهل إخلاء عقول الناس منها ، كما أن هناك الشيعة الذين يرون أن أحق الناس بالخلافة هم آل أبى طالب وأن آل العباس اعتصبوا الخلافة منهم . هذا إلى جانب مذاهب دينية فى الظاهر وسياسة فى الباطن كالخوارج والمرجئة .

ولمذا فقد تلون ندوين التاريخ بما يرضى السلطات الحاكمة ، كما اندفع الشعراء يتفقون رضا الخليفة بقصائد طويلة فى مدحيه . حتى فى الفقه عمل بعض الفقهاء على التوسع فى الحيل الشرعية لإرضاء لمطالب الخلفاء . وفى النحو واللغة تدخل العباسيون أيضاً . فعند ما احتدم النزاع بين البصريين والكوفيين ، أخذ العباسيون جانب الكوفيين .

على أن بعض العلوم لم يكن لها اتصال بالسياسة ، فلم تتأثر بها كعلوم الطب والرياضة والمنطق والطبيعة . ولا يضع المتكلمون عن هذا العصر مبدأ ثابتاً يصبح على كل الكتاب والشعراء والعلماء ، فإذا كان السواد الأكبر من الأدباء والشعراء قد أطنب فى مدح الخلفاء العباسيين وذم الأمويين ، فانه كان هناك أيضاً من ذم العباسيين فى وقتهم وهجاءهم ، كما أبدى بعض مؤرخيهم المعاصرين آراءهم فى حرية وإن كانت لا تطابق هوى فى نفوس الخلفاء العباسيين . بل إن استعراضاً لكتاب « مقالات الإسلاميين » لأبى الحسن الأشعرى . وكتاب « الملل والنحل » للشهرستاني ، وكتاب « الفرق بين الفرق » للبغدادى ترىنا آراء ومذاهب وأقوالاً فى الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة فى آراء ومذاهب وأقوال فى الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة فى رأى . بل إن الحرية فى مزج فلسفة اليونان بالإسلام تسترعى الإعجاب لما

تمتع به العلماء العقليون من حق في إبداء الرأي . ويذكر أن المعتزلة كانوا يتقنون في أحاديثهم وكتاباتهم أحداث التاريخ في صدر الإسلام نقداً مبرراً وصرحاً .

ومع ذلك فهناك شواهد تاريخية تثبت اضطهاد المخالفين في الرأي ، بل قتل مات وزير الإمامية قتل وغيلة ، وقد طورد العلماء من المعتزلة واضطهدوا وعذبوا ، مما يجعلنا لا نستطيع أن نعطي حكماً قاطعاً على مدى الحرية في الكلمة في العصر العباسي .

ويلخص الأستاذ أحمد أمين الموقف في نقطتين :

أولاً : إن الخلفاء العباسيين الأولين - وبخاصة المنصور - وضعوا أسساً للدولة أهمها تنظيم الخلافة في نفوس الناس ، وصيغ الخلافة صيغة دينية فيصبح الخليفة حامياً للدين وظل الله في أرضه ، وفي يده كل سلطة . ولهذا فلم يسمح الخلفاء بما يؤدي إلى إضعاف شأن الملك . ويذكر عن المنصور قوله : « الملوكة تحتل كل شيء إلا ثلاث خلال : إفساء السر ، والتعرض للمعرم ، والتدخ في الملك » .

ثانياً : إن حرية الرأي ومذاها كانت متصلة اتصالاً كبيراً بمزاج الخليفة ، فيذكر عن المنصور أنه كان يظن الظنون في كل ما يتصل بالملك والحكم ، ولكنه كان واسع الصدر في كل ما يتصل بالعلوم . ورأى بعض الخلفاء في العلوم العقلية زندقة ، فعارب واضطهد المشتغلين بها مسلمين كانوا أو نصارى أو يهوداً ، وقربوا إليهم أهل الحديث كما فعل الخليفة المتوكل .

والذي لا شك فيه باجماع المؤرخين أن حركة الترجمة بلغت ذروتها في العصر العباسي ، كما أن التقدم العلمي سار بخطى سريعة ومطرودة . وقد عمد بعض المؤرخين الغربيين أن يعضوا من قدر العرب وإنتاجهم في عالم الفكر . فادعوا أن ما جاء به العرب لم يكن فيه شيء مبتكر ، ولم يكن الغرب إلا مقندين . وإذا سلمنا بأنه لا يكون ابتكار مخلوق من العدم فحرى بنا أن ننظر إلى مجهودات العرب نظرة عادلة . فلم يكتف العرب بنقل الفلسفة القديمة من

اليونانية إلى العربية فقط : بل درسوا هذه الفلسفة وشرحوها . ثم هم أولئك الذين ثقفوا العلم الحديث بنتاج العلم القديم (١) . كما أنهم مزجوا بين الآراء اليونانية والآراء الهندية في الرياضيات ، وحل أرضهم صغار النقاش والكتابة عن الشرق وإنتاجه الفكرى والغرب وما قدمه للبشرية . وبفضل العرب عرف الأوروبيون ما خلفه الإغريق والهنود والصينيون . وفتحوا أمام التفكير لأوروبي آفاقاً جديدة ، وأيقظوا العقل الغربى ليبدأ البحث ، وهزوه من مستسلامه الفكرى ليبدأ يناقش أموراً لم يشك فيها ولا فى صحتها ، وكان من نتيجة اللقاح الفكرى على يد العرب أن بدأت المدنية سيرها الحديث نحو التقدم .

ويتجسد الدكتور قروخ (٢) لمبتكرة العرب وأسسها ، فيتكلم عن حرية العلمية قائلاً : . إنه بينما كان الخلفاء الراشدون والأمويون والعباسيون يجادلون الخوارج والنصارى واليهود والصابئة واليهوس بالتي هى أحسن ، ويعنفون لم المهالئ للمناظرة ويلدرون عليهم الأرزاق ، ويفتحون لهم أبواب معاهد العلم .. بينما كان هؤلاء يقفون هذا الموقف كان الذى يجسر على تبيان فضل العقل فى أوروبا يربط إلى سارية مركوزة فى نار متأججة ، أو تشد أطرافه الأربعة إلى أربعة جياد ينهال عليها الموكلون بها ضرباً بالسياط .

معاهد التعليم :

يقسم الدكتور أحمد شلبى أمكنة التعليم فى التربية الإسلامية إلى حقيقتين : الأولى قبل انتشار المدارس ، والثانية بعد انتشارها . والحد الفاصل بينهما هو عام ٤٥٩ هـ وفيه انتتحت فى بغداد أول مدرسة من عديد من المدارس المنظمة التى أنشأها الوزير السلجوق العظيم نظام الملك . فقبل انتشار المدارس تعلم المسلمون فى :

١ - الكتاب : وقد عرف فى بلاد العرب قبل ظهور الإسلام . وكان

(١) عمر مروح : مبقرة العرب فى العلم والفلسفة ، ص ١٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠

لتعلم القراءة والكتابة . ويروى أن عدد القرشيين الذين كانوا يقرأون ويكتبون عندما جاء الإسلام لم يتجاوز سبعة عشر رجلاً فقط . ويلوح أنه كان هناك نوعان من الكتاتيب ، نوع يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، وكان يقوم بالتعليم بعض الذين أحياناً كثيرة ، ولم يجلس لتعلم القراءة والكتابة من المسلمين في صدر الإسلام إلا عدد قليل جداً . والنوع الثاني كان مكاناً يتعلم فيه عمية الكتاب القرآن الكريم والدين وأصبح يطلق على المكان الذي يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، أو القرآن والدين اسم « الكتاب » . على أن الظاهر من الشواهد التاريخية أن كتاتيب حفظ القرآن لم تظهر في العهد المبكر للإسلام ، فقد كان الأطفال ينفسون بين الكبار في مجلسهم ومجلسهم بالمسجد ، وتلقى بعضهم القرآن من آبائهم وذويهم أو من مدرسين محصين ولم تكن الكتاتيب في المساجد . فقد نص على أنه : « لا يجوز تعليم الأطفال في المسجد لأن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بتزويده المساجد من الصبيان والمجانين لأنهم يسودون حيطانها ولا يتحذرون من التجاسات » . بل يتخذون للتغاية حوانيت في الدروب وأطراف السوق . وقد لحا بعض المدرسين - على الرغم من هذه التحذيرات - إلى اتخاذ زوايا من المساجد يعطون بها . أو غرفاً ملحقة بالمساجد .

واختلف حجم الكتاب من حجرة واحدة إلى مكان مقسع : فيروى ياقوت في « معجم الأدباء » أن كتاب أبي قاسم البلخي كان به ٣٠٠٠ تلميذاً . وكان فسيحاً جداً يتسع لهذا العدد . ولهذا احتاج البلخي أن يركب حمار ليتردد بين هؤلاء وأولئك ويشرف على جميع تلاميذه (١) .

وقد ازداد عدد الكتاتيب في القرن الثاني الهجري حتى أصبح بكل قرية كتاب ويذكر ابن خلدون في مقدمته (٢) أن ما درسه الولدان اختلف من قطر إسلامي لقطر آخر ، ولكن يلوح أن الدراسة اشتملت على القرآن

(١) المرجع السابق ، ص ٢٢٠

(٢) ابن خلدون : المقدمة ، ص ٣٩٧ - ٢٩٨

وأحاديث الأخيار ، وبعض الأحكام الدينية ، والشعر ، ومبادئ الحساب ، وبعض من قواعد اللغة العربية ، هذا إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والخط الذى كان له مدرسون مختصون . واستعمل الصبية الألواح فى الكتابة .

والظاهر أن مكانة الكتاب فى القرون الأولى الهجرية كانت عالية الشأن فهو بداية الطريق إلى تعلم أعلى . قال الإمام الشافعى - رضى الله عنه - « كنت يتيماً فى حيدر أباد فذممتنى فى الكتاب ... فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع فى الثقافة الدينية » .

ويرى أن الحاج بن يوسف كان معلماً بأحد الكتاتيب يعلم الأطفال ويأجرونه خبزاً ، بينما كان عبد الله بن الحرث يعلم دون أن يأخذ أجراً .

هذا ، وقد أشار المقرئى إلى عدد من الكتاتيب التى كانت ملحقة بالمساجد فى مصر فى عهد المماليك لتعليم الفقراء واليتامى من الأطفال القرآن الكريم . ويؤخذ من هذا (١) : حرص المسلمين وتشجيعهم نشر التعليم ، كما أن الفقراء أو اليتيم لم يكن عقبة فى سبيل التعلم . فكلما كان الأغنياء والقادرون يتعلمون كان الفقراء يجدون الفرصة فى التعلم وحفظ القرآن وطلب العلم .

وما يذكره بالإجلال والتكريم تسابق بعض المسلمين لفتح الكتاتيب لتعليم الأطفال ابتغاء التقرب إلى الله ونشر التعليم .

ويذكر أن معاملة المعلمين للأطفال اتسمت بالعدالة والمساواة دون تمييز البعض على البعض الآخر ، بل لم توجد ما نعهده اليوم بالمدارس الخاصة أو المميزة لأبناء الأغنياء أو ميسورى الحال . فقد جلس الأطفال متجاورين تظللهم الرغبة فى التعلم . والظاهر أن الهجرة التى كان الأطفال يدرسون بها ضمت أكثر من مستوى تعليمي ، وكانت مهمة المعلم - والحال هكذا - ليست سهلة . وما أشبه هذا - إلى حد - بما يطلق عليه اليوم اسم « المدرسة ذات الصف الواحد أو الفصل الواحد » . وكان هذا سارياً فى بعض الكتاتيب وليس فى كلها .

(١) عهد عليه الأثر الشافعى : التربية الإسلامية : ص : ٥٥

ولنا أن نعمل الخيال - حيث المصادر غير كافية - لتصور طرائق التعلم ومعالجة تنوع المستويات . ويغلب الظن أن المعلم درس كما تعلم ، وأن التجربة في التعلم ونجاح محاولة ما وفشل محاولة أخرى أنارت شيئاً من الهداية للمعلم لكي يفهم التعليم . وشك قليل يساور الكاتب في أن نجاحاً تحقق بالفعل باتباع أساليب تعليمية أنت أكلها ، نبعت وازدهرت من الواقع التربوي في الكتابيب في العصور الوسطى .

٢ - القصور : وكان الخلفاء والأمراء والأغنياء يتخلون لأولادهم معلمين خاصين يذهبون إلى القصور ويجلس الأولاد إليهم يتلقون منهم قدرأ من الثقافة والمعرفة . وكان الوالد يشترك في التخطيط وتحديد ما يتعلمه ابته من معلمه الخاص ، وقد أطلق على هذا المعلم اسم « مؤدب » ، وكان بعضهم يقيم في القصور حيث أحد جناح للإقامة حتى يتم إشرافهم على تربية الولد .

ويذكر أن المتنبي كان يلقى شعره شادياً في قصر سيف الدولة الحمداني :
والظاهر أن كرم سيف الدولة ألف حوله قلوب أدباء عصره وعلمائه فهرعوا إليه في حاب حيث اتخذها قصبة . ويذكر أيضاً أن الكثيرين من الخلفاء والأمراء اتخذوا من قصورهم مجالس للأدب والعلم ، وعقدوا بها الندوات حيث دارت المناقشات والمساومات والمناظرات ، ومن هؤلاء المعتضد بالله في بغداد حيث ضم قصره دوراً ومساحاً ومقصورات سكن العلماء ودراستهم وأجرى عليهم وأجزل . وكذلك فعل أخيراً بأهل العلم والحكمة معاوية بن أبي سفيان وعبد الملك بن مروان وغيرهم كثيرون .

٣ - المسجد : لم يختلف المسلمون عن غيرهم في الباعث على إنشاء المساجد ، فقد أقامها الناس لأغراض دينية ، لهذا استعملوا أماكن العبادة كالكنائس والأديرة والمباني والمعابد للتدريس ، كما قام رجال الدين بتعليم الأولاد . وهذا ما فعله المسلمون ، فلم يكن المسجد مكاناً للعبادة فحسب . بل كان حكمة للتقاضي ومكاناً للدراسة ، بل كان أيضاً ميداناً لاجتماع الجيش بالاسل ، ودوراً لاستقبال السفراء : وقد سمي المسجد بيت الله فلا يحتاج

الدخول إلى استكناس ولا إلى استكنان للدخول سواء كان ذلك للدراسة أو للتعبد . ويلوح أن المسلمين قد تأثروا بالعرب قبل الإسلام ، وكان لهؤلاء متعبدهم المقدس وهو (البيت الحرام) حيث أقام فيه عدة الأصنام أصنامهم على اختلافها . وبعد أن أبعد المسلمون عن مكة وخرج النبي عليه السلام مهاجراً إلى المدينة أقام في « قباء » مسجداً هو أول مسجد في الإسلام ، ثم بنى الرسول عليه السلام إثر دخوله المدينة مسجده بالمريد ، وكان يجلس فيه يعلم أصحابه دينهم ودينامهم .

وصار المسلمون يبنون في كل مدينة مسجداً ، وعلت المآذن في مختلف الأمصار ، في المدن والقرى . ولعل أول جامع بني في مصر هو جامع عمرو بن العاص الذي بني في العام الحادى والثلاثين من الهجرة بأمر من عمر بن الخطاب بعد فتح مصر ، وظل هذا المسجد ينمو حتى أصبح مركزاً للثقافة وعلمة القضاء . وكان به أكثر من أربعين حلقة دراسية للتعليم يومها الطلبة للدراسة والبحث . ومنها حلقة الإمام الشافعى (١) . ثم أسس أحمد بن طولون جامعهم بالقطائع عام ٢٦٥ هـ ، وجاء هذا الجامع بعد جامع المسكر شائاً القسطنطين ، وانتقلت صلاة الجمعة من المسكر إلى جامع ابن طولون ، وفي سنة ٣٦٠ هـ (٩٧١ م) بنى جوهر الصقلى الجامع الأزهر الذي أصبح من الجامعات الأولى في العالم الإسلامى (٢) .

ومن المساجد ذات الشهرة اللائمة « جامع المنصور ببغداد » وقد بناه أبو جعفر المنصور وجنده هارون الرشيد وأضاف إليه ودعمه . وقد وفد إلى جامع المنصور خلق غفير من الأساتذة والطلبة ، ولعل من أشهر من جلسوا للقرأة في هذا الجامع الكسائى ، فقد قرأ فيه علوم اللغة :

أما الجامع الأموى بدمشق فهو من عجائب الدنيا ، ويقال إن الوليد

(١) محمد طه الأبراشى : التربية الإسلامية . ص : ٥٠ .

(٢) النظم فى الأزهر سوف بأن فيها بعدد فى معرض الحديث عن التعليم فى مصر الإسلامية .

بين عبد الملك أنفق على بنائه خراج المملكة سبع سنوات . وكانت فيه حلقات للتدريس للطلبة ، كما كان للمالكية زاوية للتدريس يجتمع فيها طلبة المغاربة ، كما كانت به مدرسة للشافعية . واشتمل أيضاً على عدة زوايا خصصت للطلبة للدرس والنسخ في هدوء .

٤ - حوانيت الوراقين : مع انتشار الورق من منتجات مصر في ربوع الدولة الإسلامية كثرت الكتب وتفنن العرب في تجليدها وتجميعها ، وظهرت مكثبات وحوانيت للوراقين . على أن هذه المكثبات والحوانيت لم يقتصر على بيع الكتب والتجارة ، بل كانت أمكنة يجتمع فيها الأدباء والمتكلمون ... وتتحول مناقشتهم إلى ثلوات ومناظرات ، وغالباً ما كان أصحاب هذه الحوانيت من المهتمين بالأدب والعلم والدين ، ومنهم من تفقهوا فكانوا يجذبون إليهم محبي العلم والمعرفة . ويذكر أن الجاحظ كان يبيت بهذه الحوانيت للقراءة والاطلاع والبحث .

٥ - منازل العلماء : اتخذ رسول الله عليه السلام دراً الأرقم بن أبي الأرقم مكاناً يعلم فيه المسلمين تعاليم ومبادئ الدين الجديد . ويقرئهم ما نزل من آيات الذكر الحكيم ، كما كان المنزل ملتقى الذين يتخبرون الإسلام ديناً فيأتون إليه ناشدين الإسلام . ثم أقيمت المساجد وأصبحت مكان اللقاء والاجتماع . على أن بيوتاً كثيرة في التاريخ الإسلامي لعبت دور المدارس كمنزل الرئيس ابن سينا حيث كان يجلس إلى طلبته وعجبي علمه الغزير ليلاً . كما كان الإمام الغزالي يستقبل تلاميذه بداره بعد أنه استقال من العمل بنظامية نيسابور .

المدارس

خلت المساجد بحلقات الدرس والمناقشة كما أسلفت القول . مما كان يؤذى بعض المصلين الذين تطرق آذانهم أصوات المناقشات العالية الحامية الوطيس . ومع اتساع رقعة العلم كان لابد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث والمجادلة . بل إن المعلمين أنفسهم

الذين شغلوا بالتعليم جن وقهم حاولوا الارتقاء باحتراف حرفة بسيطة ،
ولما فشلوا تعلموا إلى الممارس حتى أن يكون وجودها ضماناً لهم في جريات
نقوم بحاجاتهم (١) .

وتختلف المدارس من المساجد . ففى كل مدرسة ليون وهو يقابل قاعة
لمحاضرات اليوم ، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى وقاعة للطعام
ويقلب أن المدارس لم تعرف في عهد الصحابة والتابعين ، ولم تنشأ إلا في
نهاية القرن الرابع الهجرى ، وأن أهل نيسابور هم أول من بنوا مدرسة في
الإسلام وسعوا المدرسة البيهقية^٢ . والظاهر أنه كان لكل مدرسة أوقاف
يصرف منها على أساتذته والطلبة ، والدين هو الغالب على مناهج المدارس .
لكن كانت كل مدرسة تدرس على مذهب من المذاهب الأربعة : أبى حنيفة
ومالك والشافعى وابن حنبل . وكانت الظروف السياسية تدعو إلى ذلك .
فقد قامت على أنقاض البويهيين والفاطميين (وهما من أنصار الشيعة) دولتا
"سلاجقة" والأيوبيين وهم من أهل السنة . ولذلك أقام السلاجقة والأيوبيون
مدارس لتقاوم ما غرسه أهل الشيعة من عقائد يرفضها أهل السنة . فأقام
السلاجقة مدارس^٣ بالعراق واقتضى أثرهم الشاهات والأتابك الذين أقاموا
إمارات على أنقاض السلاجقة ، ولما آل الأمر إلى نور الدين زنكى في سورية
ومصر أنشأ بها المدارس ، كما اتجه الأيوبيون في مصر إلى عقول الناس لغرس
المذهب السنى ، فأقاموا عديداً من المدارس .

وأهم المدارس التى ظهرت في التاريخ الإسلامى :

١ - المدرسة النظامية ببغداد : يذكر السبكي أن نظام الملك (و٥٥٠
الوزير نظام الملك هو السلطان الحقيقى للدولة الأولى للسلاجقة) أنشأ مدرسة
عظيمة في عديد من البلاد منها بغداد وبلغ وأصفهان والبصرة والموصل . على

(١) Khuda Bukhsh : Islamic Civilization, p. 285. (١) أحمد خلدى .

(المرجع السابق) ص : ٩٧

أن نظامية بغداد أكانت ليوأهم المدارس النظامية ، وقد أنشئت عام ٤٤٥ هـ
وقد تم بناؤها في سنتين :

٢ - المدرسة الناصرية بالقاهرة : ولم تنشأ بالقاهرة مدارس نظامية إلا في
عهد الأيوبيين . أما المدرسة الناصرية فقد بدأ بنائها السلطان العادل زين الدين
كتيغا المنصورى وأتمها السلطان محمد بن قلاوون سنة ٧٠٣ هـ ، وقد وصفها
المقريزى بأنها من أجمل مباني القاهرة وبأنها من أعجب ما عملته أيدي بني آدم
٣ - المدرسة التورية الكبرى : وهى فى دمشق ، وتنسب إلى نور الدين
محمود زنكى الذى بناها سنة ٥٦٣ هـ على مساحة حوالى ١٥٠٠ متر مربع
، وهذه المدرسة مازالت باقية الآن بحى الخياطين بدمشق ، وبناها الحالى هو
جدها القديم (١) :

المكتبات .

روى المؤرخون عن مكتبات فى معظم المساجد والجامع والمدارس ودور
الحكمة ودور العلم لتكون مرجعاً للطلبة والعلماء والنساخ . وإذا أخذ
يتقديرات المؤرخين فاننا نعجب للعدد الضخم الذى يسوقه المقريزى عنا
خزائن الكتب التى ألحقت بالمدرسة الفاضلية ، فهو يقدر الكتب بها بمائة ألف
كتاب . ويذكر بالقوت أنه كان فى مدينة واحدة من مدن خراسان عشر دف
للكتب منظمه وتشتمل إحداها على ١٢,٠٠٠ مجلد .

ولعل هذه الأقوال وغيرها تدل على تقدير المسلمين للكتب وإعجابهم بها
واهتمامهم بالمكتبات وإقبالهم عليها وعلى تكوينها . بل وتسايق الخلفاء والأمراء
على شراء الكتب ؛ فيقال إن الخليفة صاحب الأندلس كان يبعث فى شراء
الكتب إلى الأفطار ريثلاً من التجار ، ويرسل إليهم الأموال لشراؤها حتى
جلب منها إلى الأندلس ما لم يعملوه . ويروى عنه أنه عندما سمع أن أبا فرج
الأصفهاني كتب كتابه « الأغاني » أرسل إليه ألف دينار ذهباً ليعت إليه
بنسخة وصلت الأندلس قبل أن يخرجها الأصفهاني فى العراق . وبلغ اهتمام

(١) بحث عليه الإبراهيم : المراجع الاثني . ص ٧٣

الناس من غير المتقنين بالكتب أنه روى عن حرص بعض الأندلسيين على اقتناء الكتب بمنازلهم لما تضيفه من جمال على المنزل وكمال وإجلال على صاحب النار .

وقد عفى المسلمون بالمكتبات . وكانت عندهم منها ثلاثة أنواع : مكتبات عامة ، ومكتبات بين العامة والخاصة ، ومكتبات خاصة . أما عن المكتبات العامة فقد كانت في أبنية جميلة ، حيث كانت تستقبل جمهور المطلاعين والباحثين وكان بها حجر متعددة تربط بينها أروقة فسيحة . وثبتت الرفوف بجوار الجدران لتوضع عليها الكتب . وقد خصصت الأروقة للاطلاع وبعض الحجرات للتسخ ، والبعض للاجتماعات . وقد أثبت هذه المكتبات بأثاث فخم وفرشت أرضها بالبسط والحصير حيث كان يجلس المطلاعون . ويروى أن راحة المطلاعين والباحثين كانت محل اهتمام أولى الأمر ، فقد أقاموا سائر على التوافد والأبواب ، ونظمت الكتب على الرفوف مع كتابة اسم الكتاب ومؤلفه على أباراف الصفحات مجمعة من أسفل وتجعل رؤس الحروف نجاه جلدة بدء الكتاب . وكان بالمكتبات العامة فهارس منظمة على حسب موضوعات الكتب ، كما كانت تلصق على جانب كل دولا ب ورقة بها أسماء الكتب التي فيه . وقد سمع بالاستعارة الخارجية ولكن تحت قيود شديدة ، وكثيراً ما كان المستعير يدفع ضماناً ، أما أفاضل الناس والعلماء فقد أعفوا منها .

وكان يعمل بالمكتبات العامة موظفون يرأسهم الخازن ، وهو أمين المكتبة . وكان من أصحاب العلم والمكانة ، ثم المترجمون ، والتساخ ، والمحدثون ، والمناولون وهم الذين يرشدون القراء إلى موضع الكتب على الرفوف ، أو إحضار الكتب لهم من أمكنتها إلى حجرات المطالعة . وقد أطلق على المناولين اسم الخدم لأنهم يخدمون القراء تمييزاً لهم عن الفراشين الذين يقومون على تنظيف فراش وأثاث المكتبة :

ومن أهم المكتبات العامة :

١ - خزانة الحكمة أو بيت الحكمة : وقد أسسه هارون الرشيد ببغداد ، ولكن الغموض يكتنفه ، فالمعلومات عنه قليلة ، فمن قائل إنه كان مكتبة فقط . أو مكتبة ومهدداً ومرصداً ، وشك في أن الرشيد أقامه ، وإنما بناه المأمون ؛ ويعد بيت الحكمة أول مكتبة عامة لها شأن كبير في العالم الإسلامي ، حيث كان يجتمع فيه في زمن المأمون صفوة من العلماء والأدباء ، ويحج إليه طالبو العلم والمعرفة . كما أرسل المأمون بعثة إلى القسطنطينية فيها صاحب بيت الحكمة ليجلب الكتب اليونانية من طبية وفلسفية . وكلمة خزانة تشير إلى الموضع الذي يخزن فيه الشيء ، فعزارة الكتب عند العباسيين الأوائل أشارت إلى موضع حفظ الكتب . وتسميتها ببيت الحكمة تشير إلى المكان الذي تحفظ فيه الكتب أيضاً كيبيت المال حيث يحفظ المال . أما تسميتها بالحكمة ففيها إشارة إلى الفلسفة حيث قل عدد الكتب الدينية بها وزاد عدد الكتب التي عني بنقلها من الأمم الأخرى وأكثرها فلسفة أو حكمة .

وفي بيت الحكمة نسخت كتب كثيرة وترجمت ، وثففات من لغات أجنبية ويكفي للدلالة على ازدهار الترجمة أنه كان بهذه المكتبة رئيس للمترجمين ومساعدون له .

وعندما استولى المغول وكبيرهم (هولاكو) على بغداد عام ٦٥٦ هـ ، وأعملوا فيها القتل والحرق والسلب . ذهبت هذه المكتبة الهائلة وضاعت آثارها

٢ - دار الحكمة بالقاهرة : وقد أمر الحاكم بأمر الله الفاطمي بإنشائها سنة ٣٩٥ هـ ، وأراد لها أن تكون أفضل من بيت الحكمة ببغداد . وقد حلت الكتب إلى دار الحكمة من خزائن القصور ومن مصادر متعددة . فكانت فيها كتب نفيسة ومخطوطات نادرة في الدين والآداب والعلوم وفروعها المتعددة . كما أمدّها الحاكم بأمر الله بكل مستلزمات النساخين من أقلام ومحابر وورق . وأقيم لها قوام وخدام وفرشون وغيرهم رسموا مخدمتها . وكانت دار الحكمة تزخر دائماً بالفقهاء والقراء والنحاة والمنجمين والأطباء . ويذكر أن الحاكم أجبر عليها من الأرناق بالسنة ما حقق حياة هنيئة للخدام والفرأشين . كما أمر

بنشأ أبوابها لمن يشاء الاستفادة مما فيها من كنوز علمية سواء في بطون الكتب أو من المناقشات والمحاورات والمحاضرات التي استمرت منذ أن فتحت دار الحكمة . وقد وصفها المقرئ (١) قائلاً إنها كانت من عجائب الدنيا ، وإنه لم يكن يزهو في الأمصار الإسلامية دار كتب : كما أنها حوت مليوناً وسبعمائة ألف كتاب ، وفيها من المخطوط المنسوبة لأشياء كثيرة .

وكم يؤلم أن يذكر المؤرخون أن بعض هذه الكتب وكان الخط فيها على ماء الذهب والفضة ذهب عنوة إلى الجند الأتراك مقابل روايتهم المتأخرة زمن المستنصر بالله ، بل إن بعض الكتب اتخذ العبيد والإماء من جلودها نعلاً وأحذية .

واستمرت دار الحكمة في عملها إلى أن هدمها صلاح الدين الأيوبي وأقام مكانها مدرسة للشافعية (٢) :

وهناك مكتبات عامة أخرى مثل المدرسة الحيدرية بالنجف بالعراق ، وسميت بالحيدرية نسبة إلى حيدر وهو إمام علي بن أبي طالب ، وهو الذي يهتف به الشيعة في مناسباتهم الدينية . ولا تزال المكتبة موجودة إلى اليوم ، ويذكر المؤرخون أيضاً من المكتبات العامة مكتبة (ابن سوار) بالبصرة أسسها أحد رجال عضد الدولة ، وكان يؤدي فيها تدريس بحوار السكتب . كما أنشأ سابور بن أردشير وزير بهاء الدولة لفرزانه سابور بالكرخ عام ٣٨٣ هـ ، وكان بها حوالي عشرة آلاف وأربعمائة مجلد ، وكانت مركزاً ثقافياً ممتازاً . هذا إلى جانب مكتبات المدارس وكان أشهرها مكتبة المدرسة النظامية ببغداد ،

والنوع الثاني من المكتبات يطلق عليه مكتبات بين العامة والخاصة ، لم يسمح بالدخول فيها لكل الناس ، ولم تكن خاصة بالذين أقاموها لم يقصدوا أن تكون لم وحدهم . وقد أنشأ هذه المكتبات الخلفاء والملوك

(١) المقرئ ، تقي الدين أحمد بن علي : المواقف والاعتبار في ذكر السطوط والآثار .

لجزمالتي - ص ٢٥٥

(٢) ، أحمد شامي : المرجع الأسبق . ١٧٩

والأمراء ، لا حب في الاطلاع والتحصيل ولكن تظاهراً أمام الناس . ومن هذه المكتبات مكتبة الناصر لدين الله ومكتبة للمعصم بالله .
والنوع الثالث من المكتبات هو المكتبات الخاصة ، وقد أنشأها العلماء والأدباء لاطلاعهم الخاص . وقد كثر عدد هذه المكتبات . فكان من الصعب أن نجد عالماً أو أديباً لا يقتنى في بيته مكتبة ترخر بالكتب .
والنوع الرابع مكتبات المشافى (١) .

لمن مكر الإسلام الكبرى حياته بالمرضى واهتمامه بعلاجهم وإنقاذ الأرواح اللازمة لمعالجتهم وتطعيمهم وقد أهتم أوائل الخلفاء بهذه التواصي . فقرأ في كتب التاريخ أن الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك أهتم بالمرضى فعزل لهم ممرضين في أماكن خاصة وأوقف عليهم من يهتم بهم ، كذلك عن لكل أهمي قائداً يهديه السيل إلى غير ذلك من الأخبار ، ومع تقدم الزمان ورقا الحضارة واستجار العمران أنشئت المشافى ، وقد استعمل المسلمون لها الكلمة الفارسية مارستان أو بهارستان وتعني بيت المرضى (٢) ، وقد أنشأ الخلفاء والحكام المشافى في طول البلاد وعرضها ، فقد أوجد عضد الدولة البوسه في القرن الرابع الهجري مارستاناً في بغداد سمي باسمه فظل فترة طويلاً يستقبل المرضى ويهتم بهم ، كذلك أنشأ نور الدين الشهيد في دمشق في القرن السادس الهجري هذه المشافى مكتبات حافلة تضم ثمرات العقول لأن المستشفى لم يكن مكاناً للتطبيب والعرض فحسب ، وإنما كان أيضاً مكاناً لتعليم طلاب الطب الأمراض وطرق معالجتها فكان مكاناً للتدريب العملي ومكاناً للدراسة النظرية ، والمشافى التي عندنا أخبار عن مكتباتها هي البهارستان القدي فقد ألحقت به مكتبة ضخمة كانت مصدرأ أساسياً للطلاب والأساتذة على السواء ، وكذلك كانت الحال في المارستان النوري في دمشق ، ذلك أن نور الدين الذي حكم قسماً من العراق وسوريا ومصر عمر بهارستاناً في دمشق وأطلق عليه اسمه ،

(١) من عهد ماهر حماده : المكتبات في الإسلام : ص ٤٤١ - ٤٤٧ - ١٩٠ - ١٩٧

(٢) كان البهارستان مستشفى جميع الأمراض الجسدية والعقلية للرجال والنساء ويروى القديزي أن أول من بنى البهارستانيات في الإسلام الوليد بن عبد الملك سنة ٨٨ هـ .

فلما عمر البيارستان جعل أمر الطب فيه إلى الطبيب أبي المجد بن أبي الحكم
المثوني سنة ٥٧٠ هـ . وكان يعود على المرضى فيه . وكان يعتبر أحوالهم وبين
يديه المشارفون والخدام للمرضى ، وكل ما يكتبه للمرضى لا يؤخر عنهم ،
فاذا فرغ من ذلك طلع القلعة واقتصد مرضى السلطان وغيرهم وعاد إلى
البيارستان وجلس في الإيوان الكبير ، وجميع الإيوان مفروش . وبخضر
كتب الأشغال ، وكان نور الدين قد أوقف جملة كثيرة من الكتب الطبية ،
وكانت في الخزانين اللذين في صدر الإيوان ، وكان جماعة الأطباء والمشتغلين
يأتون إليه ويجلسون بين يديه ، ثم تجري مباحث طبية وتقرأ التلاميذ ولا يزال
معهم في أشغال ونظر في الكتب مقدار ثلاث ساعات ثم يركب بعد ذلك كله
إلى داره بدمشق .

كذلك يورد المقرئ ذكر مكتبة ملحقة بالمارستان المنصوري في القاهرة
في زمانه (١) . وقد بلغت بعض المكتبات الملحقة بالمشافى حداً ضخماً ، فقد
ذكر أن عدد الكتب التي وجدت في مستشفى قلاوون في القاهرة حوالي مائة
ألف مجلد أخذت أغلبها من دار الحكمة في القاهرة (٢) .

أنواع أخرى من المكتبات :

هناك أنواع أخرى من المكتبات أقل شهرة وأقل أهمية وذيوهاً مما ذكرنا
من المكتبات ، منها المكتبات التي كانت تلحق بالتراب والمقابر ، ذلك أن
العادة جرت أن يلحق بقبور العظماء والملوك والأغنياء مكان لقراءة القرآن
بشكل شبه متصل وأن تلحق به مكتبة صغيرة فيها بعض الكتب الدينية ،
وإن كان بعضها قد بلغ حداً من الضخامة لا بأس به . كذلك كان هناك مكتبات
في الخانات ، وبعضها مهم حتى أننا نجد ياقوت الحموي يذكر مكتبة كبرى

(١) المقرئ . انشط المقرئ ١٩٠٩ - ٣٠٠٠ ص ٣٢٢

(٢) تنسك . (عبد) دائرة المعارف الإسلامية . لندن ، ١٩٠٩ - ١٩٣٨

في مرو في خاتمه هناك (١). وقد اعتاد بعض الحكام أن ينقلوا معهم بعض الكتب إلى يحتاجونها أثناء سفرهم ، وقد ذكرنا سابقاً قصة المصاحب بن عباد وكيف أنه كان يصطحب معه أثناء سفره من الكتب ما حمولته عشرة جمال فلما صلب كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني استغنى عن ذلك اكتفاء بكتاب الأغاني ، وقد اعتاد بعض حكام المغرب الأقصى (مراكش) في العهد المريني المتأخرة أن يصطحب معه مكتبة متقلة أثناء سفره فقد ورد ذكر مثل هذه المكتبة في كتاب أحكام القرآن لأبي بكر محمد بن عبد الله المعافري بن عروى ... يروى المؤلف ... خبرني الشيخ الصالح يوسف الحزام المغربي بالإسكندرية في سنة ستين وسبع مائة قال رأيت تأليف القاضي أبي بكر بن العربي في تفسير القرآن المسمى أنوار الفجر كاملاً في خزانة السلطان الملك المعادل أمير المسلمين أبي عنان فارس ابن السلطان أمير المسلمين أبي الحسن علي ابن السلطان أمير المسلمين أبي سعيد عثمان بن يوسف بن عبد الله ، وكان السلطان أبو عنان آنذاك بمدينة مراكش ، وكانت له خزانة كتب يحملها معه في الأسفار وكنت أخدمه مع جماعة في حرم الكتب ورفعها فعددت أسفارها فبلغت عدتها ثمانين مجلداً لم ينقص من الكتاب المذكور شيء (٢).

نستطيع أن نشبه هذه المكتبات بالمكتبات المتقلة التي انتشر استعمالها في بلاد الغرب ، مع شيء من التجوز ، إذ أن الأولى خاصة بالملوك والكبراء على حين أن مهمة الثانية خدمة أفراد الشعب البعيدين عن مراكز المكتبات الكبرى والعامة .

لقد شط بنا القلم قليلاً في هذا الفصل وفي الفصل السابق ولكن شفيقنا في ذلك وقرع المواد وتنوع الموضوعات وتعدد النماذج مما اضطرنا إلى هذا التوسع الذي نرجو أن يجد فيه القارئ فائدة وممتعة .

(١) باقوت الحوى : معجم للبلدين : ٨٠ - ٨١ ص ٢٦

(٢) أبو بكر المدفري ، محمد بن عبد الله بن عروى . أحكام القرآن .

القاهرة ، المطبعة السليمانية ، ١٣٣١ هـ . الطبعة الأولى - ١٠٠٠

استعمال المكتبات للبحث والاستفادة من محتوياتها :

لم تكن المكتبات في الإسلام موجودة لمجرد الزينة أو للتباهى والتفاخر أو لقطع الوقت وتزجية الفراغ أو لإرضاء هواية جمع الكتب ، بل كانت لغاية أسهى من ذلك بكثير ، فقد كانت مكاناً لتثقيف الشعب ككل ومكاناً للبحث والدرس والتأليف والتمحيص بشكل خاص . وأن النشاط الهائل الذى أظهره علماء الإسلام وأدباؤه عائد بالدرجة الأولى إلى حسن استخدامهم للمواد التى توفرت لديهم فى مكتباتهم ، فالأماون الذكى الطلعة استفاد فائدة كبرى من مطالعته فى مكتباته واشتهر بالعلم والدكاء لكثرة ما قرأ وبحث وكذلك الجاحظ العالم الموسوعى الذى جمع فأوعى وألف المؤلفات العظيمة استفاد كل الفائدة من المكتبات ومن دكاكين الوراقين ، وكانت مؤلفاته ثمرة مبيتة الليالى الطوال فى دكاكين الوراقين بطالع ويدرس ، وإن كتاب « الفهرست » لابن النديم كان ثمرة لاشتغال مؤلفه النشيط بالورقة والنسخ والأمور المكتبية ، ويستطيع المرء أن يتخيل مقدار الخسارة التى كانت من الممكن أن تلحق بالتراث الإسلامى لو فقد هذا الكتاب ، ذلك أن هذا الكتاب حوى معلومات عن الكتب والمؤلفين والنقل والتعريب ليست موجودة فى غيره من الكتب وكل من أتى بعده نقل عنه واعتمد عليه وهو مدين له فى هذه الناحية .

هذا وأن فيلسوفنا العظيم وطبيبنا النظامى ابن سينا مدين بعلمه وكتبه ومؤلفاته إلى مطالعته وحسن استفادته من محتويات مكتبة السلطان نوح بن منصور السامانى التى اطلع عليها وحده وهو فى إبان تفتحه وأوان نضجه ، والتى يصنفها بأنها تحوى من الكتب ما لم يصل اسمه إلى كثير من الناس .

كذلك استفاد المؤرخ الكبير ابن مسكويه من كونه خازناً لمكتبتين من أشهر مكتبات عصره وهما مكتبة عضد الدولة البويهى ومكتبة ابن العميد فاستمد مادة كتبه فى التاريخ والأخلاق منهما .

حتى الحكام والخلفاء الأذكياء الذين أحبوا الكتب وجمعوها بالآلاف واحتضنوا بها وأنفقوا عليها قسماً كبيراً من أموالهم أحسنوا الاستفادة من كتبهم ومكتباتهم ، فهذا هو الحكم الثاني خليفة قرطبة ولعله أعلم خليفة في الإسلام بصفه صاحب نفع الطيب ويصف استفادته من كتبه بقوله « وكان ذا غرام بها (بالكب) فقد أثر ذلك على لذات الملوك فاستوسع علمه ودق نظره وجمت استفادته . وذكر في مكان آخر « وقلما يوجد كتاب من خزائنه إلا وله فيه قراءة أو نظر في أي فن كان ويكتب نسب المؤلف ومولده ووفاته ويأتي من بعد ذلك بغرائب لا تكاد توجد إلا عنده لعنايته بهذا الشأن .

بل إن ملوك الطوائف في الأندلس كالمظفر بن الأنطس استفادوا من مجموعاتهم إلى الحد الذي جعلهم مؤلفين حقيقيين ، فقد ألف هذا الملك « الكتاب المظفرى » في خمسين مجلداً يشتمل على فنون وعلوم ومغاز وسير ومثل وخبر وجميع ما يختص به علم الأدب . فهو هذا المعنى دائرة معارف أدبية حقيقية .

ولقد استفاد ياقوت الحموى من مكتبات مرو العشر التي ذكرها استفادة جلي ، وهو نفسه اعترف بذلك بقوله « فكننت أرتع فيها واقتبس من فوائدها وأنساني فيها كل بلد وألهاني عن الأهل والولد : وأكثر فوائدها هذا الكتاب (يقصد معجم البلدان) وغيره مما جمعته فهو من تلك الخزائن » .

كذلك أحسن ابن القوطي استخدام المواد التي وجدها تحت تصرفه في مكتبي الرصد في مراغة والمدرسة المستنصرية في بغداد ، ذلك أنه أمضى شطراً كبيراً جداً من حياته خازناً وأميناً لأكبر مكتبتين علميتين على عهده : وكان ذا ذكاء مفرط فقرأ ما شاء ونقل ما أود ، وكانت المكتبتان غاصتين بالكتب النفيسة النادرة في جميع المواضيع من تاريخ وسير وألقاب وأنساب وفقه وحديث وأخبار وأدب وشعر ولفة وتصوف وحكمة وطب وما وراء الطبيعة : فاستطاع ، مع وجود هذه المصادر ، مثلاً هذا الجهد العلمي ، الذي وجد به أن يؤلف عدداً من المؤلفات القيمة .

وأما ابن خلدكان فهو نفسه يعترف بأنه تمكن من تأليف كتابه القيم « وفيات الأعيان » بعد أن امتص المعلومات الموجودة في كتب معينة كان يهدف من زمن بعيد إلى مطالعتها « فلما وصلت إلى القاهرة صادفت فيها كتباً كنت أؤثر الوقوف عليها ، وما كنت أتفرغ لها ، فلما صرت أفرغ من حجام ساباط بعد أن كنت أشغل من بذات النعجين كما يقال في هذين المثلين طالعت تلك الكتب وأخلدت منها حاجتي ثم قصصت لانتقام هذا الكتاب (كتاب وفيات الأعيان) حتى كمل على هذه الصورة » (١).

على أنه وجد بعض المؤلفين الذين كانوا يسيئون استعمال المكتبات وكتب الآخرين . فأحمد بن على الخطيب يهتم بأنه ألف أغلب كتبه ما عدا التاريخ استناداً على أعمال كان غيره قد بدأ بها ولم يتمها فحصلت له وتمها هو ونسبها إلى نفسه ، يقول ياقوت « سمعت أبا الحسن بن الطيوري ببغداد يقول : « أكثر كتب الخطيب سوى التاريخ مستفادة من كتب الصوري . كان الصوري يبدأ بها ولم يتمها ، وكانت للصوري أخت بصور فمات وخلّف عندها إثني عشر عدداً مغروماً من الكتب فلما خرج الخطيب إلى الشام حصل من كتبه ما صنف به كتبه » (٢) .

المعلمون :

هناك مجموعة من الاتجاهات اتبعها المسلمون والعرب عامة فيما يختص بالمعلمين ، فقد سار الاعتقاد أن خير العلم ما جاء عن طريق المعلمين والعلماء والاحتكاك بهم ، ولم يعطوا العلم في باطن الكتب نفس الأهمية والتأثير كذلك الذي يخرج من أفواه العلماء والأدباء . كذلك لم يفرق العرب بين المعلم والعالم ، بين العلماء المدرسين والعلماء الذين لم يتخذوا التعليم مهنة لهم ، فيذكر مثلاً أن الجاحظ كان معلماً لجليه ، وللأجياك التالية مع أنه لم يتخذ التدريس مهنة له . وقد أدرك العرب ضرورة دراسة المدرس أصول مهنته ؛ فقد عقد ابن خلدون فصلاً أبان فيه أن التعليم صناعة تحتاج إلى دراية وتدريب ومعرفة نصريفه

(١) ابن خلدكان وفيات الأعيان - ٦ . ص ٢٥٥ - ١٥٦

(٢) ياقوت الخري . معجم الادباء ج ١ . ص ٢١ - ٢٢

سلم ، فهو يقول (١) : « مما يدل على أن تعلم العلم صناعة يختلف الاصطلاحات فيه ، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها ، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم ولا كان واحداً عند جميعهم .. وملازمة المجالس العلمية ، وكثرة الحفظ ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بماحة ملكة التصرف في العلم وتعليمه .. ومن أهم ما يلزم في العلم فتح اللسان بالخواصة والمناظرة ، والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعلم .. » .

كما اهتم المسلمون بما بين البيت والمدرسة من علاقات ، فقد جاء في كتاب مؤلفه مجهول هو « كتاب الإرشاد والتعليم » لبعض الرجال الصوفية ... جاء فيه « والطفل صورة عائلته : فكل ما فيها من خير أو شر ، وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه ، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء ، ومن ربى ماله ولم يرب ولده فقد ضيع الولد والثروة ، وتربية الفضائل لا يمكن أن تكتسب في المدارس بل يجب ممارستها مع الطفل من يوم يمي الخطاب ويفهم الكلام ، وأول من يطلب منهم القيام بهذه الوظيفة هم طبعاً الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة ، يوثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم ، ثم إذا أضفنا ما تحتاجه هذه التربية من العناء والصبر ، والعقل والحنو والحببة الخالصة حكمنا بأنها لا تتم إلا بواسطة من أنتجهم الفطرة الإلهية لهذه الأمورية العالية وهم الوالدان » (٢) .

وكان العلماء للمسلمون في صدر الإسلام يؤدون أعمالهم طلباً للثواب من الله فلم تلغ لهم الدولة مرتبات ، وكان من يجد في نفسه الكفاءة والقدرة على تنقيف غيره يجلس في المسجد مختاراً ويأتيه محبو العلم ، وكان هذا المعلم يعلم ما يشاء وفي أي وقت يشاء .

ثم بدأ تدخل الحكومات في التعليم عندما أقامت معاهد خاصة له ،

(١) في أصل « قرآن التعلم » من جلة الصنف (

(٢) أحمد شوقي : المرجع الأسبق - من كتاب الإرشاد والتعليم - ص : ٤٢ - ٤٣ .

وعينت لما معلمين . ويذكر أنه عندما شيد العباسيون بيت الحكمة عينوا فيه علماء ترجمة والإشراف ، وكانوا يدفعون لهم رواتب ضخمة ، ومن هنا بدأ الإشراف القل لليلة على ما يعلم في المعاهد . وبلغ هذا الإشراف أقصاه عندما بنى الجامع الأزهر وأصبح معهداً تعليمياً لنشر الدعوة الفاطمية والتبديد بخصوصهم ولعلمهم . أى أن الدولة وضعت منهاج التعليم وأشرفت على تنفيذه . إشرافاً كاملاً .

وإذا كان الفاطميون قد دعوا لمذهبهم عن طريق التعليم ؛ فقد عمل أهل السنة على محاربة المذهب الشيعى الذى انتشر على يد البويهيين . وكذلك فعل نور الدين فى الشام وصلاح الدين فى مصر .

وتختلف المصادر التاريخية فى نظرتها للمستوى الاجتماعى للمدرس ، ولكن يلوح أن الاتجاه فى صف تقسيم المدرسين إلى ثلاث طوائف : الأولى : معلمو الكتاتيب : وكان بينهم فقهاء وشعراء وخطباء ، ولكن غالبيتهم كانوا جداءة انلسوا إلى مهنة التعليم وه أبعد ما يكونون عنها ؛ ويروى أن منهم من امتن كرامته وحظى بثقافة ضحلة وخلق وضع حتى قبل فى الأمثال « أحقق من معلم كتاب » . وغريب ما يذكره بعض المؤرخين والكتاب مثل ابن حوقل والدينورى والأصفهاني عن الدرك الأسفل الذى انحدر إليه كثير من معلمى الكتاتيب ، ففى بالرمو بمجزئة صقلية لجأ إلى هذه المهنة كثيرون - حيث أعفى المعلمون من الانخراط فى الجيش - من الأغبياء وكريهى المنظر والحمقى ومن لا خلق لهم ، ومن عرف عنهم شهادة الزور ، حتى قيل إن قبول شهادة معلمى الكتاتيب كان موضع تردد من القضاة . وقد نرى بعض المبالغة فى هذه الأقوال ولكن بعض مؤرخى الغرب يرجعون مهانة مكان معلم الكتاتيب إلى أنهم كانوا فى أول الأمر من الموالي والدميين ، كما أن العرب تأثروا بالروايات اليونانية الهزلية التى شخضت المعلم فى صورة مضحكة .

الثانية : المؤدبون : وقد نظر إلى تأديب أولاد الخاصة صبياناً كانوا أو

كبّاراً على أنه عمل عظيم يكسب صاحبه فخراً وإجلالاً ورفعة لشأن المؤدّب ،
الثالثة : معلّموا المساجد والمدارس : وقد سبقت الإشارة إليهم .

خلاصة عن التعليم في مصر بعد الفتح الإسلامي

تم فتح مصر على يد عمرو بن العاص في زمن عمر بن الخطاب عام ٢٠ هـ
٦٤٠ م ، وكانت الثقافة اليونانية الرومانية منتشرة فيها . وبني عمر جامعه
المعروف باسمه في القسطنطينية ، وأصبح هذا الجامع مركزاً للحركة الثقافية في
مصر والتي كان عمورها الدين وعلموه من تفسير القرآن الكريم ورواية لقراءاته
وكذا الرواية للحديث الشريف . وتولى جماعة من الصحابة والتابعين التعليم في
هذا الجامع ، ومن أعظمهم صبيئاً عبد الله بن عمرو بن العاص . ويدخول
كثيرين من قبط مصر الإسلام وإقبالهم على اللغة العربية وعلم الدين نبغ
بعضهم فخرجوا إلى الأقطار الإسلامية ثم عادوا يعلمون ويجلسون في المساجد
يفيدون الناس بعلومهم .

وبمرور السنين ووفود العلماء إلى مصر ، وغروج طالبي العلم منها ،
بدأت فئات تشيخ للحنفية وأخرى للمالكية وثالثة للشافعية ، وقامت بين
الفتات مناظرات ومحاورات . على أن التعليم بصيغته الدينية لم يتعد في السنين
المبكرة القسطنطينية والاسكندرية ، ثم انتشر في أوائل القرن الثالث الهجري في
قرى مصر . على أن الاسكندرية بتاريخها وبمكتبتها التي تهتم العرب بحرقها ،
وبمدرستها الراحنة في الفلسفة ظلت مركزاً للإشعاع في العلوم العقلية ، ولكن
على نطاق ضيق . وقد اعتمدت مصر في العلوم العقلية على ما يفيد إليها من
إنتاج العراق ، خاصة إبان نهضتها العلمية أيام العباسيين . ثم بدأ الاضمحلال
يسرى في أوصال الدولة العباسية حتى انقسمت إلى دويلات صغيرة تتمتع
بالاستقلال . وبينما كانت بغداد تهبط ، كانت دويلات ترتفع ومنها مصر التي
استقل بها الطولونيون ، ثم خلفهم الإخشيديون الذين شجّعوا العلماء والشعراء
والأدباء . وقد أسس محمد بن طنج الإخشيد دوائه عام ٣٢٣ هـ - ٩٣٥ م ،
ويذكر أنه اشترى عبداً بثمانية عشر ديناراً وكان قبيح الخلقة دميماً ومهي
(٩٤م - تلور الكفر)

كافوراً ، ولكنه تربى في القصر تربية عالية ، وأعجب به الإخشيد حتى عهد إليه بتربية ولديه أبى القاسم أنو جور وأبى الحسن على . وقد آل حكم مصر إلى كافور عام ٣٥٥ هـ - ٩٦٦ م وكنيته « أبو المسك » من قبيل الفليح . وفى حكم كافور أغلق على العلماء والأدباء ، وقد نبغ منهم عدد كبير منهم سيويه المصرى . كما كان يعقد الندوات فى مجلسه كل ليلة ويجزل العطايا حتى ازدهرت الآداب والعلوم فى عهده (١) .

وبعد موت كافور عام ٣٥٧ هـ بدأت مصر تفقد الاستقرار والهدوء ويسودها الاضطراب والفوضى ، كما لم تستطع بغداد أن تعيد النظام والاستقرار إلى مصر لأن الخليفة العباسى نفسه كان أضعف من أن يسوس عاصمة خلافته . ولذلك فقد أعد المعز الخليفة الفاطمى فى القيروان - أكبر مدن المغرب - جيشاً قوامه مائة ألف محارب على رأسهم قائده (جوهر الصقلى) وبم الجيش شرقاً قاصداً مصر ذات المركز الجغرافى والثروة . ووصل جوهر الاسكندرية ودخلها دون حرب بعد أن تعهد بالمحافظة على الأهالى ، ثم سار جنوباً حتى قابل الأشراف والعلماء والقضاة والتجار فى الجزيرة ، ثم دخل القسطنطينية . وفى سواد الليل من ليلة دخوله القسطنطينية ، وضع بالمكان الذى عسكر به أساس مدينة القاهرة . وامتدت الدولة الفاطمية من المحيط الأطلسى إلى البحر الأحمر . ثم صارت مصر مركز الحكم فى هذه الدولة الكبيرة بعد أن كتب جوهر المعز ، وجاء ليدخل القاهرة العاصمة الجديدة عام ٣٦٢ هـ - ٩٧٢ م .

والفاطيون من الشيعة ، وأهل مصر والعباسيون من السنة . ولذلك فقد كان للدعوة الفاطمية بمصر أعظم الأثر فى التعليم ، حيث أهتم الخلفاء الفاطميون بنشرها ، وأقاموا المساجد وأجزلوا العطاء للعلماء والمعلمين ، وأنشأوا مجالس الدرس فى القصور الفاطمية الزاهرة . وأنشأ الحاكم بأمر الله دار العلم . وتما الجامع الأزهر ليكون جامعة عالمية يأتها المسلمون من مشارق

(١) ط إبراهيم حن : مصر فى العصور الوسطى . ص : ٧٠ - ٧٢ .

الأرض ومغارها (١) .

أما عن التعليم في مصر الفاطمية فيمكن أن ننظر إليه بشيء من التحفظ على أنه نمط للتربية الإسلامية في القرون التالية منذ الحكم الفاطمي في القرن العاشر الميلادي وإلى نهاية العصر العثماني . كما سيأتي بيانه فيما بعد .

ويلخص نظام التعليم ، ومدارسه ، ومناهجه ، ومعلومه في النقاط التالية :
أولاً : الكتاتيب : فكان الطفل يذهب إلى الكتاب فيا بين الخامسة والسابعة ، ويظل بالكتاب إلى سن الرابعة عشرة إذا كان من أسرة ذات يسر . أما إذا كانت معوزة فيبقى سنتين أو ثلاث سنوات . ويبقى الطفل بالكتاب من شروق الشمس إلى أذان العصر . وكان الأطفال يدرسون بالكتاب القرآن الكريم ، وهو بمثابة أصل التعليم الذي ينبئ عليه ما يحصل من بعض الملكات . وسبب ذلك أن تعلم الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده ، لأن السابق الأور تلقوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأصاليه يكون حال ينبئ عليه (٢) . وإلى جانب حفظ القرآن ، متمسكاً إلى أقسام ، كان الطفل يتعلم قليلاً من الحساب واللفظ والنحو والشعر .

ويقوم التدريس على الحفظ والتقليد مع مراعاة ظروف كل طفل ، فكان المعلم يشرف على تلاميذه ، ومنهم الذي يكتب في اللوح ، والذي يحفظ والذي يسمع .. وقد تحول التعليم إلى حرفة يرثق منها المعلمون ، بل أصبح صناعة لا ابتغاء الرزق اختصت بها طبقته من الناس . على أن المصادر التاريخية . كما أوضحت سابقاً ، تتحدث عن مهارة معلم الكتاتيب ، وأخرى تجلّهم وترفعهم . والظاهر أنه كانت هناك مستويات من المعلمين ، بل لقد عرفت في القاب تختلف باختلاف الدراسة التي يقومون بها . وتبدأ الألقاب على النحو الآتي :

(المعلم) وهو أقل الرتب وأكثرها انتشاراً ، ولم ينل صاحب الثقب مركزاً مرموقاً . ثم (المؤدب) وقد كانت حالته أحسن من المعلم فهو يذهب إلى البيوت والقصور . ثم (المدرس) وكان يعلم العلوم الشرعية وقد سميت

(١) خطاب عطية حل : التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول ، ص ٦١ - ٦٤ .

(٢) ابن خلدون : المقدمة ص ٤٣٩

مدارس نظام الملك بهذا نسبة للقب . ثم يقوم (المعيد) فيشرح للتلاميذ ويفسر ما ألقاه المدرس . أما رتبة أو لقب (الشيخ) فإنها قصرت على العلماء احتراماً لهم وتوقيراً . ومن ألقاب العلماء (الفقيه) ، وقد كان يطلق تجاوزاً على فقهاء المكاتب . أما لقب (الأستاذ) فهو فارسي الأصل ، وكان يطلق أولاً على أصحاب المصانع ثم أطلق على من أظهر مهارة في التعليم . ومن ألقاب كبار العلماء (الرحلة) وصاحبه على شهرة بالعلم والتعليم حتى إن الطلبة يرحلون إليه ويتكبدون المشاق للاستفادة من علمه العزيز . أما أعلى درجات السلم العلمي فكانت (الإمام) والإمام في علم مرجع فيه ، وهو ثقة في هذا العلم (١) . ويتضح من هذه الألقاب ومن موقف الكتاب والمؤرخين من معلمى الكتابات وغيرهم ، أن علم المعلم كان محمداً للدرجة ومكانته ، فلا نظن أن معلم كبير بابه لمؤدب لا يكون على علم كاف وثقافة عالية وسمعة طيبة . ويوحى كأنه يتربسب في التدريس بالكتاتيب أقل المعلمين علماً وثقافة ممن لم يتمكنوا من التقدم إلى التعليم في غير الكتاتيب . ونظرة الناس لهم أقل من نظرتهم إلى المؤدبين والمدرسين مثلاً . كما أن قبول معلمى الكتاتيب الطعام . خاصة الخبز من التلاميذ . بل ووضوح حاجاتهم إلى ما يرسله آباء التلاميذ إليهم قد أنزل من مكانتهم الاجتماعية . ومع ذلك فقد كان يطلب منهم أن يكونوا قدوة صالحة ... لا يأتون منكراً أو فساداً أمام تلاميذهم .

وقد هدف التعليم في الكتاب إلى إعداد الفرد لمراحل تعليم تالية أو تسليحه بقدر من المعرفة والمهارة اللغوية والحسابية إلى جانب التربية الدينية والتي لها شأن كبير وقتئذ إذا أنهى تعليمه بالكتاب واتجه إلى التجارة مثلاً أو الزراعة : على أن الجدير بالذكر أن التربية الخلقية لها شأن عظيم ، فكانت فروض الصلاة والصوم والطاعة مطلوبة من الصبيان في المكاتب . وكثيراً ما لجأ معلمو الكتاتيب إلى العقوبات البدنية الرادعة مما يكون عند الأطفال خوفاً من عصيان الأوامر ورغبة في الظهور بمظهر المطيعين أمام معلمهم : وساكين لا يأتون

حركة أو صوتاً إلا إذا أمروا بذلك . ولم تكن للرياضة البدنية أو العناية بأمره
الصحة نصيب يذكر .

ثانياً : الدعوة للمذهب الشيعي : وفي سبيل نشر المذهب الشيعي وإحلاله
محل السنة بذل الخلفاء الفاطميون الكثير ، واتجه نظرهم إلى المعلمين والعلية ،
فأغدقوا عليهم حتى يدرسوا المذهب الشيعي ويعتقوه . بل لأنهم قصرُوا
الوظائف الكبرى وشبه الكبرى في الدولة على أنصار مذهبهم . وانحرفوا من
المساجد أماكن لنشر المذهب ، وخاصة في الجامع الأزهر . وحدثنا المؤرخون
أن الخلفاء أوقفوا الأوقاف وأنفقوا الأموال على المساجد ، فأمعنوا في زينتها
وزخرفوها بالمصاييح والتنانير ، وكان بعضها من الفضة الخالصة . كما نقلوا إلى
بعض المساجد نسخاً من القرآن الكريم مكتوبة بالذهب . وبلغ في الاعتناء
بالمساجد حتى تجلب الناس إليها ويتعلموا فيها . ولكن يؤخذ على الفاطميين
اضطهادهم لمن خالفوا مذهبهم . فيذكر أن رجلاً ضرب بمصر وطوف به في
الشوارع لأنه وجد عنده كتاب الموطأ لـ مالك بن أنس . كما أن تصرفات الحاكم
بأمر الله الفاطمي (٣٨٦ هـ - ٤١١ هـ - ٩٩٦ - ١٠٠٢ م) تدعو إلى
الدهشة ، فقد أغلق وبذل على العلماء وبنى المدارس وجعل فيها الفقهاء
ومشايخ ، ثم قتلهم وخربها . كما أنه بنى داراً للعلم وأجلس فيها الفقهاء
والمحدثين عام ٤٠٠ هـ ، ثم هدمها بعد ثلاث سنوات وقتل من كان بها من
الفقهاء والمحدثين . ومع ذلك فالحق يقال عن اهتمام الفاطميين بالعلوم العقلية
إلى جانب اهتمامهم بالعلوم النقلية ، وأنهم شجعوا العلماء على الهيم إلى مصر .
ونبغ في حكمهم علماء وأطباء .

ثالثاً : التعليم في الجوامع : وكان لجوامع عمرو وابن طولون والجامع
الأزهر أثر كبير في ازدهار النهضة التعليمية ، ولعب الأزهر دوراً كبيراً في
الدعوة للشيعية ، وكان مركز الإشعاع الديني . وظل الأزهر من سنة الانتهاء
من بناءه (٣٦١ هـ) إلى اليوم يؤدي دوره في الدعوة الإسلامية . وسمى بالأزهر
لأنه أحاطت به القصور الزاهرة ، أو كما يقول البعض لما نبت له من ازدهار .

ورق ، ويرجع أنه سمي بالأزهر تيمناً باسم فاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم جنة القاطمين .

وقد ربيت للأساتذة فيه الأرزاق ، وأوقفت عليه الأوقاف . وكان يتخلفاء القاطميون يزيتون في عمارته ، حتى وصلت أعمدته ٣٧٥ عموداً النصف حولها طلاب العلم ممن جاءوا يستمعون إلى ما يدرس عن مذهب القاطمين ، وإلى الفلسفة والمنطق والطب والرياضيات . ووقد إليه طلاب من المشرق والمغرب ، قسموا إلى طوائف ، وكان لكل طائفة رواق يعرف بهم .. وكان أصحاب الرزق الواسع ينفذون على الجامع الأزهر من الذهب والفضة والقلوس إعانة المجاورين ، بل ويحملون إليهم في المواسم والأعياد اللحوم والخبز والحلوى .

وإذا كان الأزهر أبرز الجوامع ، فقد كان هناك أيضاً جامع الحاكم ، وجامع عمرو وابن طولون وغيرها من مراكز العلم والإشعاع الثقافي .

وعرف أن الدراسة بالمساجد تقسم إلى ثلاث مراحل : مرحلة ابتدائية لحفظ القرآن الكريم ودراسة فوق ما درس في الكتاتيب ، ثم مرحلة (ثانوية) تلحق فيها الدراسة على أيدي مدرسين أكثر علماً ، ثم مرحلة (عالية) أو (نهائية) تدرس فيها أمهات الكتب على يد طائفة من الجهابذة . وكان الطالب هو الذي ينقل نفسه من مرحلة إلى أخرى . ولم يكن هناك حد للسن أو البقاء في مرحلة دراسية . وغلبت العلوم الشرعية على الدراسات في المساجد ، ودرست فيها أيضاً العلوم اللسانية من نحو وصرف وبلاغة ، وكذلك الجغرافية والرياضة والمنطق والفلسفة والمنطق والطب . ولكن الغالب أن الطب كاد يدرس بدار العلم على نطاق أوسع أو بالمارستانات أو على أيدي معلمين خاصين .

ويذكر أنه بعد انتهاء الحكم الفاطمي ، اعتقد البعض أن العلوم العقلية تعمل على بلبلة الأفكار وتشويشها وتعمل على الريب في المعتقدات الدينية ،

فأصبحوا ينظرون إلى هذه العلوم العقلية بعين السخط ، وهجرت دراساتها في المساجد .

رابعاً : طرق التدريس بالمساجد : منذ أن جلس النبي عليه السلام في المساجد معلماً ، صار التقليد أن يجلس العلماء وحوطهم المستمعون ، وهذا هو نظام الحلقات الذي انتشر في ربوع العالم الإسلامي ، فكان العالم يجلس إلى أحد الأعمدة في الجامع متكئاً عليه بظهره ومتجهاً إلى القبلة وحوطه الطلبة في حلقة . وكان لكل عالم عامود يعرف به ومن حقه أن يجلس إليه . وكان العالم أو الشيخ يبدأ الدرس بالبسملة والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم يقرر الدرس بالدقة ثم يخته بقراءة الفاتحة .

وكانت أساليب التدريس تتلخص في الإملاء والشرح والمناقشة ، فالأستاذ يلى ما لديه ويشرح ما يصعب على الطلبة فهمه ، ويسمح لهم أثناء الإملاء أو الشرح بالمناقشة فيما يعين لهم (١) . والغالب أنه كانت تخصص ساعات البكور .. والدهن في نشاطه — لدراسة العلوم الثقلية كال تفسير والحديث والفقه والنحو والصرف وغيرها . أما بعد الظهر فكان يخصص للعلوم التي تستند إلى العقل . أما المساء فقد جعل للاستذكار والحوار والتأمل . وكان الطالب أن ينتقل من حلقة إلى أخرى حسبما يسمح نشاطه ، وعلى أساس عدد العلوم التي يرغب في دراستها ، ويرجع البعض أن الدراسة في المسجد كانت تتطلب لإنق عشر سنة ، وإن كان التحديد الزمني لا حدود له .

وكان الأستاذ أو الشيخ هو الذي يحدد ويأذن للدارس على يديه بالتدريس أو الرواية أو الإفتاء ، وكان هذا يتم بعد أن يقرأ الطالب على عدة أساتذة عدداً من الكتب ، لكل أستاذ كتاب في فرعه ومخصصه .

ولم يكن الطلبة يدفعون أجوراً نظير تعلمهم في المساجد بل كانت ترتب لهم ولأساتذتهم غالباً أرزاق وأعطية تكفي للإتفاق عليهم في حياتهم الخاصة . وقد سبق الإشارة إلى ما يدره أهل اليمر على هؤلاء الطلبة في المواسم والأعياد

وغيرها ، ولعل هذا الأمن الاقتصادي كان حافزاً للطلاب على التعلم سواء من أهل مصر أو من الأمصار الإسلامية . كما شجع على ذلك مكانة العلماء الذين كانوا يعلمون في الجوامع والمساجد الكبيرة ، حتى قيل إن هؤلاء كانوا يستأذنون الخليفة في القيام بالتدريس ، بل إن الخلفاء أنفسهم كثيراً ما عينوا أساتذة بالجامع الأزهر .

خامساً : دار الحكمة : ويمكن القول إن دار الحكمة نافست الجامع الأزهر وإن لم يكتب لها البقاء كما هو الحال مع الأزهر ، ودار العلم أو دار الحكمة مكتبة وجامعة حوت الكتب القيمة الكثيرة في فروع المعرفة المختلفة وعقدت بها الحلقات الدينية والأدبية والعلمية ، وجلس فيها المنجمون والفلاسفة والأطباء والفقهاء واللسانيون.وهي بذلك قد جمعت بين المكتبات ودور العلم ، وفاقت الأزهر فيما علمته من علوم عقلية ، فقد كان الطلبة بها يتلقون إلى جانب علوم آل البيت وفقه الشيعة الكثير من علوم اللغة والفلك والطب والرياضة والتنجيم والفلسفة والمنطق . ويمكن القول بأن دار الحكمة كانت معهداً لتعليم الطب والفلسفة والمنطق ، وقد جذبت إليها الدارسين من مصر وغيرها بعد أن ذاع صيتها وعرف عنها البحث الحر . وقد قضى صلاح الدين الأيوبي عليها .

الفصل العاشر

من الفلاسفة والمفكرين المسلمين

وكانما اكتفت الدنيا القديمة في قرونها الأخيرة بمعالجة الفلسفة الثلاثة د أو كأنما ارتقت المدنية ثمرات ذلك التفكير الناضج ، فلم يهتز التفكير بفلسفة فطاحل يظهرون بعد أرسطو إلى عدة قرون . والظاهر أن بعض النتاج الإغريقي لم يصل إلينا ، على أن ما وصل كان كافياً ليغطي موائد المعرفة إلى اليوم .

وتمضى القرون مع عجلة الزمن ثم ينادى السيد المسيح بدعواه النبيلة فيتردد صدىها في أنحاء العالم ، وتنتشر المسيحية شيئاً فشيئاً ، ويبدأ سكان الغرب يفكرون وفي أرضيتهم الخلقية دين مماوى له كتاب مقدس .^١

وتمضى القرون ، ثم تظهر الدعوة الإسلامية وتعلو المآذن وتنتشر المساجد شرقاً وغرباً ، ويدخل الناس في دين الله أفواجا . ويجد بعض سكان البلاد التي ساد فيها الإسلام طمأنينة وتسامحاً لم يمهده في أزمان حكم عرفت فيها الاضطهادات من خلفاء الملة . وتبدأ كنوز المعرفة الإغريقية تظهر وتعرف ، وتصل إلى أيد أمينة تقدر ما تحويه من نفائس . وقد عرفنا حركة ترجمة وتأليف حمل العرب لواءها .

وكانما عجلة الزمن في دوراتها تنقل مركز الثقل إلى الشرق الأوسط ليعلو صوته في العالمين في قرون كانت فيها أوروبا تنط في نوم عميق سياسياً واقتصادياً وفكرياً . وقد نجد خيراً في الانتقال إلى بعض الفلاسفة من العرب الذين طبق ذكركم الآفاق ودرست مؤلفاتهم وآراؤهم في الجامعات الأوروبية . وقبل أن تنتقل إلى هؤلاء الفلاسفة العرب نلقى بعض الأضواء على الحضارة العربية

خلال القرون الوسطى . فقد كتب ماكورميك (١) القس الكاثوليكي يقول إن العرب ترجموا المؤلفات الإغريقية وخاصة الفلسفة إلى العربية ، وإن الخلفاء والزعماء الدينيين كانوا حماة التعليم . وقد انتشر التعليم الابتدائي والعالي في البلاد التي ساد فيها الإسلام شرقاً وغرباً ، وعرفت مراكز للدراسة العالية في بغداد والقاهرة وقرطبة وتوليدو وأشبيلية ، ويقدر عدد المكتبات العامة في مدينة غرناطة بالأندلس بسبعين مكتبة ، وكان بها أيضاً سبع عشرة كلية ومائتا مدرسة ابتدائية .

ويقول القس الكاثوليكي إن العلماء العرب ترجموا عن الإغريقية — الرياضيات والمؤلفات الطبية والفلسفة ، وإنهم كانوا أول من قدموا التراث الإغريقي إلى أوروبا . وقد درس الكندي الفلسفة الأرسطية في بغداد خلال القرن التاسع الميلادي كما درسها الفارابي في القرن العاشر ونبع من العرب ابن سينا الطبيب الفيلسوف وكذلك الفيلسوف ابن رشد .

ويستمر ماكورميك في قوله ، فيشيد بما قلّمه العرب للغرب في تلك الجغرافية ، وأنهم عرفوا مساحة الأرض ، واستخدموا البندول كقياس للزمن ، وحددوا طول العام . وكانت لهم مراصد ، وأنهم استخدموا الكرة الأرضية لتدريس الجغرافية في المدارس ، وأنهم قدموا للعالم الجبر وحسبوا في علم حساب المثلثات . وكانت اكتشافاتهم في الكيمياء والفيزياء جذيرة بالاهتمام كما تفوقوا في الجراحة والطب وعلموا الغرب استخدام الكحول والزئبق والكافور . ويستطرد مينا الخضر وات والفراكة التي أدخلها الغرب عن العرب وزرعوها في بلادهم كالخرشوف والبنجر والشمش والخروخ . وعمرت أسواق الغرب بكثير من منتجات العرب وصناعاتهم ، ويشيد نقلا عن مؤرخين إفرنجية بالظروف الصحية الممتازة التي عرفت عن كبريات المدن الإسلامية في العصور الوسطى ، وأنهم يبدون إعجابهم بالأسواق والمساجد والقصور والحمامات العامة والطرق الممهدة وإنارة الشوارع .

وفلاسفة العرب الذين كتبوا في الترية في العصور الوسطى كثير ون سوف

تناول بعضاً منهم (١) . وليس المقام هنا الخوض في تفاصيل سيرهم وأخبار حوادثهم في هذه العجالة عن الفكر التربوي وتطوره . وإنما سأكتفي ببينة قد تساعد القارئ على الإلمام بالظروف التي أحاطت بكل فيلسوف . وقد يجد القارئ أن المؤلف قد تعرض لكل فيلسوف ومفكر بطريقة مختلفة من حيث عرض فلسفته . ولكنه كان حريصاً على محاولة استخدام لغة تتناسب مع عصر الفيلسوف أو المفكر مع اختيار بعض المقطعات المناسبة للمقام من آراء كل منهم .

محمد بين محنون

كان محنون (المتوفى عام ٢٤٠ هـ الهجرة) عالماً وأهل ثقة ، فقيهاً بارعاً وزاهداً في الدنيا ، وقد سلم له بالإمامة أهل عصره . وقد تبرأ ابنه محمد مكانة عالية سائراً على نهج أبيه في تثبيت مذهب مالك بالقروان والمغرب خلال القرن الثالث الهجري . وقد تحقق لابن محنون ولوالده ما ابتغيا فساد مذهب مالك في المغرب حيث تبني القوم الفقه الإسلامي على أساس من القرآن والحديث ولذلك اصطلاح العلماء على تسميتهم بأهل الحديث (٢) .

ولابن محنون المتوفى عام ٢٥٦ هـ كتاب هو (آداب المعلمين) نقله عن أبيه . وقد تأثر بهذا الكتاب الصغير (حوالي ٢٦ صفحة) بعض المفكرين الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب - الذي اهتم بتصحيحه الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب - الذي اهتم بتصحيحه والتعليق عليه ونشره الأستاذ حسن حسني عبد الوهّاب - مجموعة موضوعات (٣) :

١ - ما جاء في تعليم القرآن العزيز .

(١) مخبرت بعض المفكرين الذين أسهبوا في المجال التربوي . وفيهم كثيرون لا يتسع حيز الكتاب الإحاطة بهم .

(٢) فاعده فؤاد الأمازي : التربية في الإسلام . ص ٤٩ .

(٣) نفس المصدر . ص ٥٨ .

- ٢ - ما جاء في العلل بين الصبيان .
 - ٣ - باب ما يكره محوه من ذكر الله
 - ٤ - ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز .
 - ٥ - ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم .
 - ٦ - ما جاء في القضاء بهدية العيد .
 - ٧ - ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان
 - ٨ - ما جاء في إجارة المعلم ومتى يجب
 - ٩ - ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه .
- ويتكلم ابن ميمون قليلا عن تعليم الصبيان . وقد اختلفت الآراء في تحديد مدى هذه المرحلة التعليمية ، ويلوح أنها كانت تمتد من سن السادسة إلى الحادية عشرة في الرأي المرجح .

كتاب آفات المعلمين

لمحمد بن ميمون (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

ما جاء في تعليم القرآن العزيز

قال أبو عبد الله محمد بن ميمون : حدثني أبي ميمون . عن عبد الله ابن وهب ، عن سفيان الثوري . عن علقمة بن مرثد . عن أبي عبد الرحمن السلمي ، عن عثمان بن عفان رضي الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : افضلكم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد بن أبي طاهر ، عن يحيى بن حسان ، عن عبد الواحد بن زياد ، عن عبد الرحمن بن إسحاق ، عن الثعمان بن سعد ، عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : خيركم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد بن يعقوب بن كاسب عن يوسف بن أبي سلمة ، عن أبيه . عن عبد الرحمن بن هرمز ، عن عبد الله بن أبي رافع ، عن علي بن أبي طالب

(١) النص والشرح من : أحمد زود الأهراني : التره في الاسلام

رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : يرفع الله بالقرآن أقواماً ،
عن بصون . عن عبد الله بن عبد الله بن نافع قال : حدثني حسين ،
عن عبد الله بن حمزة عن أبيه عن جده عن علي رضي الله عنه أن رسول الله
صلى الله عليه وسلم قال : عليكم بالقرآن فإنه ينفي الفسق كما تنفي النار خبث
الحديد .

موسى عن عبد الرحمن بن مهدي ، عن عبد الرحمن بن نوفل ، عن أبيه
عن أنس بن مالك ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن لله أهلين من
الناس ، قبلي من هم يا رسول الله ؟ قال : هم حملة القرآن ، هم أهل الله
وخاصته .

عن مالك . عن ابن شهاب ، عن عروة بن الزبير ، عن عبد الرحمن
ابن عبد التباري . عن عمر بن الخطاب قال : قال رسول الله صلى الله عليه
وسلم : أنزل القرآن على سبعة أحرف فاقروا ما تيسر منه .

قال حدثني موسى بن معاوية الصبادسي ، عن سفيان ، عن الأعمش ،
عن تميم بن سلمة ، عن حذيفة ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :
من قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد .

وحدثني عن الزهري أحمد بن أبي بكر ، عن محمد بن طلحة ، عن سعيد
ابن سعيد المقرئ . عن أبي هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم
من تعلم القرآن في شيبته اختلط القرآن بلحمه ودمه ، ومن تعلمه في كبره
وهو يلقط منه ولا يتركه ، فله أجره مرتين .

وحدثني أبو موسى ، عن ابن وهب ، عن معاوية بن صالح ، عن أسد
ابن وداعة ، عن عثمان بن عفان رضي الله عنه في قول الله تبارك وتعالى
« ثم أوردنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا » قال : كل من تعلم القرآن وعلمه
فهو من اصطفاه الله من بني آدم .

وحدثونا عن سفيان الثوري ، عن العلاء بن السائب قال : قال ابن مسعود
ثلاث لا بد للناس منهم ، لا بد للناس من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل

بعضهم بعضاً : ولابد للناس من شراء المصاحف وييمها ولولا ذلك لقل كتاب الله ، ولابد للناس من معلم يعلم أولادهم ويتخذ على ذلك أجراً ولولا ذلك لكان الناس أميين .

ابن وهب عن عمر بن قيس ، عن عطاء : إنه كان يعلم الكتاب على عهد معاوية ويشرط . ابن وهب عن ابن جريج قال : قلت لعطاء أخذ الأجر على تعليم الكتاب ؟ قال : أعلمت أن أخذاً كرهه ؟ قال : لا . ابن وهب عن حفص بن ميسرة ، عن يونس ، عن ابن شهاب : أن سعد بن مالك قدم برجل من العراق يعلم أبنائهم الكتاب بالمدينة ويطونه الأجر . قال ابن وهب وقال مالك : لا بأس بما يأخذ المعلم على تعليم القرآن ، وإن اشترط شيئاً كان حلالاً جائزاً ، ولا بأس بالاشتراط في ذلك وحق الختم له واجب اشتراطها أولم يشترطها ، وعلى ذلك أهل العلم ببلدتنا في المعلمين .

ما جاء في العلل بين الصبيان

حدثني محمد بن عبد الكريم البرقي ، قال : حدثنا أحمد بن إبراهيم العمري : قال : حدثنا آدم بن بهرام بن ليث : عن الربيع ، عن صبيح ، عن أنس بن مالك قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية ، فقيرهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم ، حشر يوم القيامة مع الخائنين .

عن موسى ، عن فضيل بن عياض ، عن ليث ، عن الحسن قال : إذا قوطع المعلم على الأجرة فلم يعمل بينهم - يعني الصبيان - كتب من الظلمة .

باب ما يكره محرو من ذكر الله تعالى

وما ينبغي أن يفعل من ذلك

حدثني محمد بن عبد الرحمن ، عن عبد الله بن مسعود ، عن زيد بن ربيع . عن بشر بن حكيم ، عن سعيد بن هارون ، عن أنس بن مالك قال : إذا حث صبية الكتاب (تنزيل من رب العالمين) من ألواحهم بأرجلهم ، نزل العلم إسلامه خلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقي الله على ما يلقاه عليه .

قيل لأنس : كيف كان المؤدبون على عهد الأئمة أبى بكر وعمر وعثمان وعلى رضى الله تعالى عنهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له إجماعة ، وكل صبي يأخذ كل يوم بنوبته ماءً طاهراً فيصبونه فيها ، فيمحوون به إل الواحم ، قال أنس : ثم يحفرون حفرة في الأرض ، فيصبون ذلك الماء فيها فينشف . قلت : أفترى أن يلعب ؟ قال : لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل ، ويمسح بالمندبل وما أشبه . قلت : فما ترى فيما يكتب الصبيان في الكتاب من المسائل ؟ قال : أما ما كان من ذكر الله فلا يمحى برجله ، ولا بأس أن يمحى غير ذلك مما أبس من القرآن .

وحدثنا عن موسى عن جوير بن منصور قال : كان إبراهيم النخعي يقول : من المروءة أن يرى في ثوب الرجل وشفته مداد ، قال : وفي هذا دليل أنه لا بأس أن يلعبه ، يعنى يلعبه .

ما جاء في الأدب وما يجوز من ذلك وما يجوز

قال : وحدثنا عن عبد الرحمن : عن عبيد بن إسحاق ، عن يوسف بن محمد ، قال : كنت جالساً عند سعد الخفاف فبجاءه ابنه يبكى فقال : يا بنى ما يبكيك ؟ قال : ضربنى المعلم ، قال : أما والله لأحدثنكم اليوم : حدثنى هكرمة عن ابن عباس قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : شرار أمتي معلمو صبيانهم ، أقلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين .

قال محمد : وإنما ذلك لأنه يضربهم إذا غضب ، وليس على منافعهم ، ولا بأس أن يضربهم على منافعهم ، ولا يجوز بالأدب ثلاثاً ، إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا أذن أحداء . ويؤدبهم على اللعب والبطالة ولا يجوز بالأدب عشرة ، وأما على قراءة القرآن فلا يجوز أدبه ثلاثاً .

قلت : لم وكنت عشرة في أكثر الأدب في غير القرآن ، وفي القرآن ثلاثة ؟ فقال : لأن عشرة غاية الأدب ، وكذلك سمعت مالكا يقول : وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حد .

قال محمد : وحديثنا يعقوب بن حميد ، عن وكيع ، عن هشام بن أبي عبد الله بن أبي بكر عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : لا يحل لرجل يؤمن بالله واليوم الآخر أن يضرب فوق عشرة أسواط إلا في حد .

حديثنا رباح ، عن ثابت ، عن عبد الرحمن بن زياد ، عن أبي عبد الرحمن الحلي قال : بلغني أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أدب الصبي ثلاث درر ، فزاد عليه قوصص به يوم القيامة ؛ وأدب المسلم في غير الحد عشر إلى خمس عشرة فزاد عنه إلى العشرين يضرب به يوم القيامة .

قال محمد : وكذلك أرى ألا يضرب أحد عبده أكثر من عشرة ، فزاد على ذلك قوصص به يوم القيامة إلا في حد ، إلا إذا تكاثرت عليه الذنوب ، فلا بأس أن تضربه أكثر من عشرة ، وذلك إذا كان لم يعف عما تقدم ، وقد أذن النبي صلى الله عليه وسلم في أدب النساء . وروى أن ابن عمر رضي الله عنهما ضرب امرأته . وقال النبي صلى الله عليه وسلم : يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق . وقد قال بعض أهل العلم : إن الأدب على قدر الذنب ، وربما جاوز الأدب الحد ، منهم سعيد بن المسيب وغيره .

ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم

وسأله متى تجب الختمة فقال : إذا قاربها وجاوز الثلثين ؛ فسأله عن ختمة النصف ، فقال : لا أرى ذلك يلزم . قال سحنون : ولا يلزم ختمة غير القرآن كله لا نصف ولا ثلث ولا ربع ، إلا أن يتطوعوا بذلك .

قال محمد : وحضرت لسحنون قضى بالختمة على رجل ، وإنما ذلك على قدر يسر الرجل وعسره . وقيل له : أتري للمعلم سعة في إذنه للصبيان اليوم ونحوه ؟ قال : ما زال ذلك من عمل الناس مثل اليوم وبعضه ، ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا باذن آباؤهم كلهم ، لأنه أخير لهم .

قلت : وما أهدى الصبي للمعلم أو أعطاه شيئاً فيأذن له على ذلك ؟ فقال لا ، إنما الإذن في الختم اليوم ونحوه ، وفي الأعياد ، وأما في غير ذلك فلا يجوز له إلا باذن الآباء ؛ قال : ومن هنا سقطت شهادة أكثر المعلمين

لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم ، إلا من عصم الله .
قال لى : هنا إذا كان المعلم يعلم بأجر معلوم كل شهر أو كل سنة ، وأما
إن كان على غير شرط فما أعطى قبل ، وما لم يسأل لم يعط شيئاً ، فله أن يفعل
ما شاء ، إذا كان أولياء الصبيان يعلمون تضييعه فإن شاعوا أعطوه على ذلك ،
وإن شاعوا لم يعطوه .

ما جاء فى القضاء بعطية العيد

قلت : فعطية العيد يقضى بها ؟ قال : لا ، ولا أعرف ما هى إلا أن
يتطوعوا بها . قال : ولا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من
هدية وغير ذلك ، ولا يسألهم فى ذلك ، فإن أهدوا إليه على ذلك ، فهو
حرام ، إلا أن يهدوا من غير مسألة ، إلا أن تكون المسألة منه على وجه
المعروف ، فإن لم يفعلوا فلا يضربهم فى ذلك ، وأما إن كان يهددهم فى
ذلك ، فلا يحل له ذلك ، أو ينخلبهم إذا أهدوا له ، فلا يحل له ذلك ، لأن
التخلبة دأعية إلى الهدية ، وهو مكروه .

ما ينبغى أن يحل للصبيان فيه

قلت له : فكيف ترى أن يأذن لهم فى الأعياد ؟ قال : الفطر يوماً واحداً
ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام ، والأضحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذن
لهم خمسة أيام .

قلت : أفرسل الصبيان بعضهم فى طلب بعض ؟ قال : لا أرى ذلك
يجوز له إلا أن يأذن لهم آبائهم أو أولياء الصبيان فى ذلك ، أو تكون المواضع
قريبة لا يشتغل الصبي فى ذلك . ولتعاهد الصبيان هو بنفسه فى وقت انقلاب
الصبيان ويحضر أولياءهم أنهم لم يجيئوا .

قال : وأحب للمعلم ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب ، ولا يجعل لهم
عرفاً منهم إلا أن يكون الصبي الذى قد ختم وعرف القرآن ، وهو مستغن
عن التعليم ، فلا بأس بذلك ، وأن يعينه فإن ذلك متفحة للصبي فى تخريجهم ،
(م - ١٥ تطور السكر)

أو يأذن والده في ذلك . ولئيل هو ذلك بنفسه ، أو يستأجر من يعينه ، إذا كان في مثل كفايته .

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ولا يحل للمعلم أن يشتغل عن الصبيان إلا أن يكون في وقت لا يعرضهم فيه ، فلا بأس أن يتحدث وهو في ذلك ينظر إليهم ويتقدمهم .

قلت : فما يعمل الناس من « الأفلام » (١) عند الختم ، ومن الفاكهة يرى بها على الناس هل يحل ؟ قال : لا يحل لأنه نهي ، وقد نهي رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكل طعام النبهة .

قال وليزيم المعلم الاجتهاد وليتفرغ لهم ، ولا يجوز له الصلاة على الجنائز ، إلا فيما لا بد له منه ممن يلزمه النظر في أمره لأنه أجبر لا يدع عمله ولا يتبع الجنائز ولا عيادة المرضى .

وينبغي له أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتجاوزون (٢) لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم ، وينبغي لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجوز ثلاثاً ، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه ، ولا يجوز له أن يأمنه من طعامه وشرايه إذا أرسل وراءه .

قلت فهل ترى للمعلم أن يكتب لنفسه كتب الفقه أو غيره ؟ قال : أما في وقت فراغه من الصبيان فلا بأس أن يكتب لنفسه وللناس ، مثل أن يأذن لهم في الانقلاب ، وأما ما داموا حوله فلا ، ولا يجوز له ذلك ، وكيف يجوز له أن يخرج مما يلزمه النظر فيه لما لا يلزمه ؟ ألا ترى أنه لا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم إلى بعض ، فكيف يشتغل بغيرهم ؟

(١) قوله « الأفلام » — كما بالأصل — هو إما أن يكون لفظة ممنوعة من الحروف المفتحة بها سور البقرة يتي : ألم ، أو هو تصحيف عن « الإعلام » وعلى كل حال فقد بطل العمل بهذه المادة في الليثيون وفي بقية الديار الإفريقية خصوصاً ولا ندري إن كانت جارية في غيرها مما أثبتته الأساطع حسن حسن عبد الوهاب . ونحن لا نواظف على ذلك ولعلها لا إفلام نسبة إلى الفلام أو الاخمار كما وهدت في رسالة النابسي .

(٢) قرأناها في رسالة النابسي يتجاوزون ، وهذه القراءة البلي .

قلت : فيأذن للصبي أن يكتب إل أحد كتاباً ؟ قال لا بأس به وهذا مما يخرج الصبي إذا كتب الرسائل ، وينبغي أن يعلمهم الحساب ، وليس ذلك بلام له إلا أن يشترط ذلك عليه ، وكذلك الشعر ، والغريب ، والعمية ، والخط وجميع النحو ، وهو في ذلك متطوع .

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل ، والمجاء والخط الحسن ، والقراءة الحسنة ، والتوقيف ، والترتيل ، يلزمه ذلك . ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها ، وليس ذلك بواجب عليه .

^{١٤٥} ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقراً نافع ، ولا بأس أن أقرأهم غيره إذا لم يكن مستشعاً مثل (يَبْشُرُكَ) و (وَلَدَهُ) و (حَرَمٌ عَلَى قَرْيَةٍ) ولكن يقرأها (يَبْشُرُكَ) و (وَلَدَهُ) و (حَرَمٌ عَلَى قَرْيَةٍ) وما أشبه هذا ، وكل ما قرأ به أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وعلى المعلم أن يكسب الدرّة والفطنة ، وليس ذلك على الصبيان . وعليه كراه الحانوت وليس ذلك على الصبيان . وعليه أن يتفقدتهم بالتعليم والعرض ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء ، ويأذن لهم في يوم الجمعة ، وذلك ستة للمعلمين منذ كانوا لم يُعَب ذلك عليهم .

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا ، ولا أرى أن يعلمهم الحان القرآن لأن مالكاً قال : لا يجوز أن يقرأ القرآن بالأحان ، ولا أرى أن يعلمهم التحجير (١) لأن ذلك حاجة إلى الفناء وهو مكروه ، وأن ينهى عن ذلك بأشد التوبيخ . قال ، وقال مهنون : ولقد سئل مالك عن هذه الجالس

(١) التحجير والحيرة في اللغة كل شدة حنته حنته (تابع الروس) ول حديث أبي موسى . لو حدث أنك تسمع قراءة من لم يقرأه فغيراً ، يردّ - من الصوت ونحوه (النهاية لابن الأثير ج ١ ص ٢٢٦) [تليق الاستاذ حسن حسن عبد الله عاب ، وقراءة هذا لخدمه لفظة التوبيخ ، والخبرة الذين يقرأون القرآن بالأحان] .

التي يجتمع فيها للقراءة ، فقال : بدعة ، وأرى للوالى أن ينهاهم عن ذلك ويحسن أديهم .

وليعلمهم الأدب فانه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم .
وليجعل الكتاب من الفصحى إلى وقت الانقلاب . ولا بأس أن يجعلهم على بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم ، وليتفقد إملاءهم . ولا يجوز أن يتقلهم من سورة إلى سورة ، حتى يحفظوها بأعرابها وكتابتها . إلا أن يسهل له الآباء . فان لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فان كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبي يعطى الأجرة ، لم يجوز أن يسهل للمعلم أن يخرج من السورة حتى يحفظها كما علمت ، وكذلك إن كان الأب يعطى من مال الصبي ، قال وأرى ما يلزم الصبي من مائة المعلم في ماله إن كان له مال بمنزلة كسوته ونفقته .

قلت : فالصبي يدخل عند المعلم وقد قارب الختمة هل له أن يقضى له بالختمة وقد ترك الأول أن يطالبه ؟ فقال : إن كان أخذ عنه من الموضع الذى لا يلزمه الختمة للأول أن لو قام مثل أكثر من الثلث من « يونس » و « هود » ونحو ذلك فالختمة لازمة له ، لأن الأول حينئذ لو قام لم يقض له بشيء ، وأما إن كان دخوله عنده في وقت لو قام عليه الأول لزمته الختمة لم يقض للدخول عنده بشيء ، وأستحسن إن تطوع لهذا بشيء استحساناً ، وليس بقياس .

قلت : أرايت لو أن والده أخرجه وقال : لا يحتم عندك وقد قارب الختمة ، وإنما كانت الأجرة على شهر ؟ فقال : أقضى عليه بالختمة ثم لا أبالي أخرجه أم تركه . قلت فاقول إن قال : ابنى لا يعلم القرآن ، هل تجب عليه الختمة ؟ فقال : إن أقرأ الصبي القرآن في المصحف وعرف حروفه وأقام إعرابه ، وجبت للمعلم الختمة . وإن لم يقرأه ظاهراً . لأنه قل صبي يستظهر القرآن أول مرة . قلت : فإذا كان أخطأ في قراءة المصحف ؟ فقال : إن كان الشيء اليسير ، والغالب عليه المعرفة ، فلا بأس .

قال صنون : ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجهم ، وينبغي

للمعلم أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بنى سبع سنين ويضربهم عليها إذا كانوا بنى عشر . وكذلك قال مالك ، حدثنا عنه عبد الرحمن قال : قال مالك : يضربون عليها بنو عشر ويفرق بينهم في المضاجع ، قلت : الذكور والإناث ؟ قال نعم .

قال محنون : ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم ، وعدد . كوعها وبجودها والله أمة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام والسلام ، وما يلزمهم في الصلاة والتشهد والقنوت في الصبح ، فانه من سنة الصلاة ومن واجب حقها الذي لم يزل رسول الله صلى الله عليه وسلم عليها ، حتى تيمضه الله تعالى صلوات الله عليه ورحته وبركاته . ثم الأئمة بعده على ذلك لم يعلم أحد منهم ترك القنوت في الفجر رغبة عنه ، وهم الراشدون والمهديون أبو بكر وعمر وعثمان وعلي ، كلهم على ذلك ، ومن تبعهم رضى الله عنهم أجمعين .

وليتماهدم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ، ويعرفهم عظمتهم وجلاله ، ليكبروا على ذلك ، وإذا أجذب الناس واستسقى بهم الإمام فأحب المعلم أن يخرجهم من يعرف الصلاة منهم ، وليبينوا إلى الله بالدعاء ، ويرغبوا إليه ، فانه بلغنى أن قوم يونس صلى الله عليه وسلم على نبيتنا وعليه ، لما عاينوا العذاب خرجوا بصيانتهم فتضرعوا إلى الله بهم .

وينبى أن يعلمهم سنن الصلاة مثل ركعتي الفجر والوتر وصلاة العيدين والاستسقاء والخسوف ، حتى يعلمهم دينهم الذي نعتد الله به ، وسنة نبيهم صلى الله عليه وسلم . قال : ولا يجوز للمعلم أن يعلم أولاد النصارى القرآن ولا الكتاب .

قال : وقال مالك : ولا بأس أن يكتب المعلم الكتاب على غير وضوء ، ولا بأس على الصبي إذا لم يبلغ الحلم : أن يقرأ في اللوح على غير وضوء ، إذا كان يتعلم ، وكذلك المعلم . ولا يمس الصبي المصحف إلا على وضوء ،

وليأمرهم بذلك حتى يتعلموه . قال : وليتعلموا الصلاة على الجنائز والدعاء عليها فإنه من دينهم ، وليجعلهم بالسواء في التعليم ، الشريف والوضيع ، وإلا كان شائناً . وسئل مالك عن تعليم الصبيان في المسجد ، قال : لا أرى ذلك يجوز لأنهم لا يتحفظون من التجاسر ولم ينصب المسجد للتعليم قال مالك ولا أرى أن ينالم في المسجد ولا يؤكل فيه إلا من ضرورة ، ولا يجرد بدا منه مثل : الغريب والمسافر والمحتاج الذي لا يجد موضعاً .

قال محمد : وحديثي سمعون ، عن عبد الله بن نافع ، قال سمعت مالكا يقول : لا أرى لأحد أن يقرأ القرآن وهو مار على الطريق إلا أن يكون متعلماً . ولا أرى أن يقرأ في الحمام .

قال مالك : وإذا مر المعلم بسجدة وهو يقرأها عليه الصبي ، فليس عليه أن يسجد ، لأن الصبي ليس بإمام ، إلا أن يكون بالغاً ، فلا بأس أن يسجدها ، فإن تركها فلا شيء عليه لأنها ليست بواجبة . وكذلك إذا قرأها هو ، فإن شاء سجد ، وإن شاء ترك : ألا ترى أن عمرأ قرأها مرة على المنبر ، فترك فسجد ، ثم قرأها مرة أخرى ، فلم يسجد فقال : إنها لم تكتب علينا .

قال مالك : وكذلك المرأة إذا قرأت السجدة على الرجل ، لم يسجد الرجل معها ، لأنها ليست بإمام . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم للذي قرأ عليه : كنت إماماً ، فلو سجدت سجدت معك .

قال سمعون : وأكره للمعلم أن يعلم الجوارى ويخلطن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهم .

وسئل سمعون عن المعلم ألا يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض في الأذى ؟ فقال : ما أرى هنالك ناحية الحكم ، وإنما على المؤدب أن يؤدبهم إذا أذى بعضهم بعضاً ، وذلك عندي إذا استفاض علم الأذى من الجماعة منهم ، أو كان الاعتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ويعاقب على ذلك ، ولا يجاوز في الأدب كما أعلمتك ، ويأمرهم بالكف عن الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ، وليس هو من ناحية القضاء . وكذلك

وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا ، وقد أجزت شهادتهم في القتل والجراح فكيف بهذا ؟ والله أعلم .

ما جاء في إجارة المعلم ومضى نجب

قال محمد : وكتب شجرة بن عيسى إلى محنون يسأله عن المعلم يستأجر على صبيان يعلمهم فيمرض أحد الصبيان أو يريد أبوه أن يخرج به إلى سفر أو غيره . فقال : إذا استؤجر سنة معلومة فقد لزم آباءهم الإجارة خرجوا أو أقاموا . وإنما تكون الإجارة ها هنا تقضى على حال الصبيان لأن منهم الخفيف والثقيل ، وقد يكون الصبي له الموتة في تعليمه ومنهم من لا موتة على المعلم فيه ، ففى هذا ينظر .

قال : وقال محنون : انتقض ما يتوب آباءه من إجارة في باقى الشرط ولا يلزمه ذلك ، وكذلك إن مات الأب انتقض ما بقى من الإجارة وكان ما بقى في مال الصبي ، قال محمد : مثل الرضاع إذا استأجر الرجل لولده من يرضعه ثم مات الأب أو الصبي ، فإن عبد الرحمن روى عن مالك : أن الإجارة تنتقض ، ويكون ما بقى في مال الصبي إن كان له مال ، ويكون ذلك موروثاً عن الميت ، وإن مات الصبي أخذ الأب باقى الإجارة ، وروى شبيب عن مالك أن تلك العطية نقلت للصبي ، فإن مات الأب كانت للصبي ، وإن مات الصبي كان ما بقى موروثاً عن الصبي كأنه ماله ، وكذلك أجرة المعلم مثل هذا ، والله أعلم . قال محمد : وهذا قولى ، وهو القياس .

قال محنون : وقد سئل بعض علماء الجواز - منهم ابن دينار وغيره - أن يستأجر المعلم الجماعة وأن يفرض على كل ولد ما ينوبه ، فقال يجوز إذا تراضى بذلك الآباء لأن هذا ضرورة ولا بد للناس منه ، وهو أشبه . وقال : وهو بمنزلة ما لو استأجر رجل عبدتين من رجلين ، لكل واحد عبد ، وإنما ذلك بمنزلة البيع ، وعبد الرحمن لا يجوز هذه الإجارة ، لأنه لا يجوز ذلك في البيع : والله أعلم .

قال : ولا بأس للمعلم أن يشتري لنفسه ما يصلحه من حوائجه إذا لم يجد

من يكفيه . ولا بأس أن ينظر في العلم في الأوقات التي يستغنى الصبيان عنه ،
مثل أن يصيروا إلى الكتاب وإملاء بعضهم على بعض ، إذا كان ذلك منفعة
لهم ، فإن هذا قد سبّل فيه بعض أصحابنا .

وسئل مالك عن المعلم يجعل للصبيان عريفاً ، فقال : إن كان مثله في
نفاذه ، فقد سهل في ذلك إذا كان الصبي في ذلك منفعة . وسمعت يقول :
تنازع المغيرة ابن شعبة وابن دينار - وكلاهما من علماء الحجاز - عن صبي
يحتم القرآن عند المعلم فيقول الأب : إنه لا يحفظ ، فقال المغيرة : إذا كان
أخذ القرآن كله عنده وقرأه الصبي كله نظراً في المصحف وأقام حروفه ،
فإن أخطأ منه اليسير الذي لا يلمته مثل الحروف ونحوها ، فقد وجبت للمعلم
الخطة ، وهو على الموسع قدره وعلى المقتر قدره ، وهو الذي أحفظ من
قول مالك .

وقال ابن دينار : سمعت مالكا يقول : تجب للمعلم الخطة على قدر يسر
الرجل وعسره ، يجتهد في ذلك ولي^١ النظر للمسلمين .

وأرى أنه إذا تنازع الأب والمعلم في الصبي ، أنه لا يعلم القرآن ، فإنه إذا
قرأ منه نظراً من الموضع الذي لو كان أخطئه عنده مفرداً وجبت له الخطة ،
فقصبت له بها ، ولا أبالي ألا يقرأ غير ذلك ، لأنه لو لم يأخذه عنده ، لم يسأل
هذا المعلم عنه . وأجسوا جميعاً على أنه إذا أخذ عنده الثلث إلى سورة البقرة
أن الخطة واجبة ، إذا عرف أن يقرأه كما وصفت لك ، ولا يسأل عن غير
ذلك مما لم يكن أخطئه عنده .

وسئل عن المعلم يستأجر على تعليم الصبيان فيموت ، فقال : إذا مات
انقضت الإجارة ، وكذلك إذا مات أحد الصبيان انفسخ من الإجارة بقدر
ما بقي من إجارة مثل الصبي ، وقد قيل إن الإجارة لا تنفسخ . وأن على
المعلم فيها له مقاصة في التعليم ، وعلى أب الصبي أن يأتي بمن يعلمه المعلم تمام
السنة ، وإلا كانت له الإجارة كاملة :

قال محمد : الأول كلام عبد الرحمن وعليه العمل ، وإنما ذلك بمنزلة
الرابطة بينها ، إذا هلك انتسخ الكراء ولا يجوز أن يأتي بمثلها ، ولا
يشترط عليه ذلك : والله أعلم .

وسمعته يقول : قال أصحابنا جميعاً - مالك والمغيرة وغيرهما - يجب للمعلم
الختم ولو استؤجر شهراً شهراً أو على تعليم القرآن بأجر معلوم ولا يجب له
غير ذلك : وقالوا : إذا استظهر الصبي القرآن كله كان له أكثر في العطية
للمعلم من إذا قرأه نظراً ، وإذا لم يتهج الصبي ما على عليه ، ولا يفهم حروف
القرآن لم يعط للمعلم شيئاً ، وأدب المعلم ومنع من التعليم إذا عرف بهلها ،
وظهر تفريطه .

ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه وما شابهها

قال سمنون : قلت لابن القاسم : رأيت المصحف أصبح أن يستأجر
ليقرأ فيه ؟ فقال : لا بأس به لأن مالكا قال : لا بأس ببيعته . ابن وهب عن
ابن شعبة ويحيى بن أيوب عن عمارة بن عرفة عن ربيعة قال : لا بأس ببيع
المصحف ، وإنما يباع الحبر والورق والعمل .

ابن وهب عن عبد الجبار بن عمر أن ابن مصبح كان يكتب المصاحف
في ذلك الزمان وبيعهها . أحسبه قال في زمن عثمان بن عفان رضي الله تعالى
عنه ولا ينكر عليه أحد ؛ ولا رأيت أحداً بالمدينة ينكر ذلك . قال : وكلهم
لا يرون به بأساً .

قال : ولا أرى أن تجوز إجارة كتب الفقه لأن مالكا كره بيعها ، لأن
فيه اختلاف العلماء : قوم يجيزون ما يبطل قوم . قلت : فقد أجزتم إجارة
الحرف وهو لا يحل بيعه ، فكيف لا تجيزون إجارة كتب الفقه ؟ فقال : لأن
الإجارة في الحرف معلومة : خدمته تملك . وإنما في كتب الفقه القراءة ،
والقراءة لا تملك .

قال محمد : لا أرى بأساً بإيجارتها وبيعها إذا علم من استأجرها واشتراها :
قال محمد : لا بأس أن يستأجر الرجل المعلم على أن يعلم أولاده القرآن

بأجرة إلى أجل معلوم ، أو كل شهر . وكذلك نصف القرآن أو ربعه أو ما مُثميًا منه . قال : **وَإِذَا اسْتَأْجَرَ الرَّجُلُ مُعَلِّمًا عَلَى صَبِيَّانِ مَعْلُومِينَ ، جَازَ لِلْمُعَلِّمِ أَنْ يَعْلَمَ مَعَهُمْ غَيْرَهُمْ إِذَا كَانَ لَا يَشْغَلُهُ ذَلِكَ عَلَى تَعْلِيمِ هَؤُلَاءِ الَّذِينَ اسْتَأْجَرَ لَهُمْ .** قال : وإذا استأجر المعلم على صبيين معلمين سنة ، فعل أولاء الصبيان كراء موضع المعلم . وإذا قيل للمعلم **عَلِّمْ هَذَا الْوَصِيفَ** ولك نصفه لم يجز ذلك . قال : وإذا أدب المعلم الصبي الذي يجوز له فأخطأ ، ففَقَأَ عَيْنَهُ ، أو أصابه قَتْلُهُ ، كانت على المعلم الكفارة في القتل ، والدية على العاقلة إذا جاوز الأدب ، وإذا لم يجاوز الأدب ، وفعل ما يجوز له ، فلا دية عليه وإنما يضمن العاقلة من ذلك ما يبلغ الثلث . وما لم يبلغ الثلث ففي ماله .

قال : ولا بأس بالرجل يستأجر الرجل أن يعلم ولده الخط والمجاهة ، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يقادى بالرجل يعلم الخط . قال : ولا أرى أن يجوز بيع كتب الشعر ولا النحو ولا أشباه ذلك ، ولا يجوز إجارة من يعلم ذلك . قال مالك : ولا أرى إجارة من يعلم الفقه والفرائض . قال : وقال سحنون . وإذا ضرب المعلم الصبي بما يجوز له أن يضرب به إذا كان مظهر يقوى على مثل ذلك فمات أو أصابه بلاء ، لم يكن على المعلم شيء غير الكفارة إن مات ، وإن جاوز الأدب ضمن الدية في ماله مع الأدب ، وقد قيل على العاقلة مع الكفارة . فإن جاوز الأدب فرض الصبي من ذلك فمات . فإن كان جاوز ما يعلم أنه أراد به القتل أقسموا وقضاه به الأولياء ، وإن كان لم يجاوز ما يرى أنه أراد به القتل إلا على وجه الأدب ، إلا أنه جهل الأدب ، أقسم واستحقوا الدية قبل العاقلة ، وعليه هو الكفارة . فإن كان المعلم لم يل القتل وإنما وليه غيره ، كان الأمر على ما فسر لك ، ولا شيء على المأمور ، وإن كان بالغاً ، فن أحمأنا من رأى الدية على عاقلة وعليه الكفارة ، ومنهم من رأى الدية على عاقلة المعلم ، وعلى الفاعل الكفارة . والله أعلم : قال : وسمعت سحنون يقول : لا أرى للمعلم أن يعلم أبا جاد وأرى أن يتقدم

للمعلمين في ذلك ؛ وقد سمعت حفص بن غياث يحدث أن أبا جاد أسماء ألفوها على ألسنة العرب في الجاهلية فكتبوها : قال : وسمعت بعض أهل العلم يزعم أنها أسماء ولد مابور ملك فارس أمر العرب الذين كانوا في طاعته أن يكتبوها ، فلا أرى لأحد أن يكتبها ، فإن ذلك حرام ؛ وقد أخبرني محزون بن سعيد ، عن عبد الله بن وهب ، عن يحيى بن أيوب ، عن عبد الله ابن طاوس ، عن أبيه ، عن ابن عباس رضى الله عنه قال : تسوم ينظرون في النجوم يكتبون « أبا جاد » أولئك لا خلاق لهم .

قال : وسئل مالك عن معلم ضرب صبياً فقفاً عينه ، أو كسر يده فقال : إن ضرب بالمرة على الأدب وأصابه بعودها فكسر يده ، أو فقفاً عينه . فالدية على العاقلة إذا عمل ما يجوز له ، فإن مات الصبي فالدية على العاقلة بتسامة وعليه الكفارة . وإن ضربه باللوح أو بعضاً فقتله فعليه القصاص ، لأنه لم يؤذنه أن يضربه بعضاً ولا بلوح .

قلت : روى بعض أهل الأندلس أنه لا بأس بالإجارة على تعليم الفقه والفرائض والشعر والنحو وهو مثل القرآن ، فقال : كره ذلك مالك وأصحابنا . وكيف يشبه القرآن والقرآن له غاية ينتهى إليها ، وما ذكرت ليس له غاية ينتهى إليها ، فهذا مجهول ، والفقه والعلم أمر قد اختلف فيه ، والقرآن هو الحق الذى لا شك فيه . والفقه لا يستظهر مثل القرآن فهو لا يشبهه ، ولا غاية له ، ولا أمد ينتهى إليه .

. . .

كل كتاب « آداب المعلمين » محمد بن محزون عن أبيه رضى الله عنهما
كتبه لنفسه عبيد الله ، الراجى سعة فضل الله ورحمته ، محمد ابن محمد
ابن محمد بن أحمد البرى المرادى غفر الله له ولوالديه .

القابسي

هو أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القروي المعروف بابن القابسي . ويقال إنه علي بن محمد بن خلف ، الإمام أبو الحسن المعافري القروي القابسي المالكي .

ويقال إن أصل بلدته « المعافرين » وهي قرية بالقرب من قابس . وقد اشتهر في الكتب بالقابسي نسبة إلى قابس القرية من القيروان وهي بلد بالمغرب بين طرابلس الغرب وسفاقس . وقد ولد القابسي عام ٣٢٤ هـ الموافق ٩٣٥ م وكان القابسي عالماً عاملاً ، جمع العلم والعبادة ، والورع والزهد ، والإشفاق والخشية ، وربة القلب ، ونزاهة النفس ، ومحبة الفقراء ، حافظاً لكتاب الله ومعانيه وأحكامه ...

وقد ألف القابسي الكثير من الكتب وإن كان الرأي الغالب أنها تسعة هي :

- كتاب الممهّد في الفقه وأحكام الديانة .

- كتاب المبعّد من شبه التأويل .

- كتاب المنبه للقطن عن غوائل الفن .

- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين .

- كتاب الاعتقادات .

- كتاب مناسك الحج .

- كتاب ملخص الموطأ .

- الرسالة الناصرية في الرد على البكرية .

- كتاب الذكر والدعاء .

وهيما في المقام الأول مما كتب القابسي رسالته عن أحوال المتعلمين والمعلمين وهي تبحث في شؤون التعليم الخاصة بالصبيان فقط . وهو يتكلم

أيضاً عن الكتاب حيث يتعلم الصبية ، ولكنه لم يحدد بالضبط متى يلتحق الصبيان بالكتاب ومتى يتخرجون فيه . ولم يتعرض القابسي للتعليم فيما قبل مرحلة الكتاب أو بعدها .

وقد قصر القابسي غرض التعليم على الجانب الديني . ويظهر أن ما كتبه عن التعليم في الكتابيب وللصبيان فقط كان يعم التركيز أساساً على الدين والقراءة والكتابة (وهما في خلية التعليم الديني) . إذ رأى القابسي أن البواعث يجب أن تكون دينية فيتحب الفرد ما جاء عن الله والرسول . وهنا يظهر وجوب وأهمية التعليم لأن يصير المسلمون بأسباب الدوافع المحركة للإرادة على اختيار الأفعال . ولابد أن ينتهي الأمر بالفرد إذا استغرق في الحياة الدينية ، أن يتصور تنازعه صادرة عن الدين ، وأن يوزع أعماله بين الحلال والحرام ويفرق بينهما . فإذا بدأ الصبي الصغير حفظ القرآن ومعرفة تعاليم الدين ، اختلطت هذه التعاليم بشخصيته كلما نما وبلغ مبلغ الرجولة . فتتحد البواعث الدينية في نفسه مع الزمن مع البواعث الشخصية . فترجع البواعث إلى الدين ، وإلى القرآن .

بل أن القابسي نشد من الأخلاق الغاية الدينية ، والسعادة في نيل الآخرة وهو في نفس الوقت لا يرى بأساً في طلب غايات دنيوية ، لأن الدين أقرها . ومن الغايات الدنيوية التي يحققها الوالد من تعليم ابنه ، أن يكون به سعيداً ، أو كما يقول القابسي : « فن رغب إلى ربه أن يجعل له من ذريته قرّة عين ، لم ييخل على ولده بما ينفق عليه في تعليمه القرآن » . أما الغاية الأصلية فهي رضا الله : « فلهل الوالد إذا أنفق ماله عليه في تعليمه القرآن : أن يكون من السابقين بالخيرات بإذن الله » .

ويطلب القابسي العلم بالفضائل أولاً كتهاد السلوك الخلقى القويم ، ويرى أن يستمد هذا العلم من القرآن الكريم والسنة ، وكلاهما غني بالفضائل ومكارم الأخلاق . ويتنظر من الصبيان السلوك القويم فإذا حاد أحدهم عن جادة الصواب في القول أو الفعل فيخضع لعقوبة الضرب . ولكن القابسي أحاط

الضرب بسياج من الشروط حتى لا نخرج من الزجر والإصلاح إلى التشفى والانتقام ، فيقول :

- ١ - ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .
- ٢ - أن يوقع المعلم الضرب « بقدر الاستئصال الواجب في ذلك الجرم » .
- ٣ - أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ، ويستأذن القائم بأه الصبي في الزيادة إلى عشر ضربات .

٤ - أن يزداد على العشر ضربات إذا كان الصبي « يناهز الاحتلام ، سيء الرعية ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه » .

٥ - أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه ، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان « الذين يجزى بينهم الحمية والمنازعة » .

٦ - أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر .

٧ - أن مكان الضرب في الرجلين « فهو آمن وأحمل للألم في سلامة » .
وليتجنب رأس الصبي أو وجهه ، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين .

٨ - أن آلة الضرب هي الدرة أو القلقة ، « وينبغي أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً » .

فالقاب للزجر لا للانتقام وهو ممزوج بالعطف . إذ ينزل القابسي المعلم من الصبيان منزلة الوالد ، فهو يوجهه ويذجره ويعاقب في تعاطف حتى يأخذ بيد الصبيان إلى طريق الخير . وهو طريق لا يدرك بالبدية ولكن بالرياضة والتعلم .

أما عن المتبحر الذي يتعلمه الصبيان ، ففي رأى القابسي أن القرآن أول ما ينبغي أن يدرسوه ، بل هو المحور الذي يدور عليه التعلم في الكتابات . والقرآن مرجع العبادات ومصدر الخلق الكريم ، وله فضائل عديدة ، فيقول النبي عليه السلام « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » . ويشترط القابسي في تعلم القرآن حسن الترتيل ، وجودة القراءة ، وصحة الوقف ، والأخذ عن

مقرئ حسن ، ثم هو ينصح بقراءة نافع .

ويرى القابسي أن تعليم الصلاة فرض عين بل « ينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة ، حتى يعلمهم دينهم - الذى هو تعبدهم الله عز وجل وسنة نبيهم » . ثم يتعلم الصبيان اللغة العربية لفهم معانى القرآن والنحو لإعراب الكلمات إعراباً صحيحاً حتى يميز الصبيان المعانى ويعرفوا أغراض المتكلمين . فالتحوي العربية والخط من « معانى التقوية على القرآن ، وتعليمها واجب على المعلم ، كما نقل القابسي عن ابن محنون : « إنه ينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن ، ذلك لازم له ، والشكل والمجاء والخط الحسن » .

وكانت هذه هى العلوم الإجبارية أما الاختيارية فهى الحساب والشعر وأيام العرب وما أشبه ذلك من علم الرجال وذوى المروءات ، وجميع النحو والعربية .

وكان القابسي يعتبر الأسبوع وحدة تعليم من صباح السبت إلى عصر الخميس ، يراقب فيها المعلم أعمال الصبيان ، ويقف عند آخر الأسبوع وقفة قصيرة ليرى مبلغ ما حصلوا (١) . ويدرس الصبي خلال الأسبوع القرآن والكتابة وسائر العلوم الأخرى . وتوزع هذه العلوم فى اليوم المدرسى على النحو التالى :

(أ) القرآن فى أول النهار حتى الضحى .

(ب) يتعلم الصبيان الكتابة من الضحى حتى الظهر .

(ج) يذهب الصبيان إلى بيوتهم لتناول طعام الغداء ويعودون إلى الكتاب بعد صلاة الظهر .

(د) تدرس بقية العلوم كالنحو والعربية والشعر وأيام العرب والحساب من بعد الظهر إلى آخر اليوم المدرسى أى بعد العصر .

(١) أحمد غوث الأعوانى : التربية فى الإسلام ص : ١٨٣ - ١٨٤ . ج

بسم الله الرحمن الرحيم
من الجزء الثالث من الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين
قال أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعروف بالمعافى القابسي
الفقيه القبرواني

ذكر ما أراد بيانه من سياسة معلم الصبيان (١)

وقيامه عليهم ، وعدله فيهم ، ورققه بهم ، وهل يستعين بهم فيما بينهم ،
أو لنفسه ، وهل يؤلّهم غيره إن احتاج إلى ذلك ، وهل يشتغل مع غيره
معه أو يشتغل له ، وكيف يرتب لهم أوقاتهم للدراس ، وكتابتهم ، وكيف
معوهم الواحهم ، وأكتافهم ، وأوقات بطالتهم لراحاتهم ، وحدا أدبه إليهم ،
وعلى من الآلة التي بها يؤدّبهم ، والمكان الذي فيه يعلمهم ، وهل يكون
ذلك في مسجد ، وهل يشترك معلمان أو أكثر ، وهل يدرس الصبيان في
حزب واحد مجتمعين ، وهل يحسون المصحف وهم على غير طهر ، ويعملون
الوضوء لمس المصحف ، ويصلون في جماعة يؤمهم أحدهم .

قال أبو الحسن : قد تقدم من بيان (٥٣ - أ) ما يجزئه (٢) الشرط لمعلم
الصبيان على آبائهم من إجادتهم ، وما على المعلم أن يعلموه الصبيان ،
وما لا ينبغي أن يعلموه لهم ما فيه الكفاية . فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى
يوقى ما يجب عليه للصبيان ، فإن وفي ذلك يطيب له ما يأخذه على التعنيم
بشرط . وليعلم أنه إن فرط في وفاء ما عليه ، أنه لا يجب له ولا يطيب له
ما يأخذ من ذلك ، لأن الذين أجازوا له شرط الإجارة ، يبتوا له ما يجب عليه
فإن خالف ما يبتوا له لم يطيبوا له ما أخذ بشرطه . فليس يجد إلى من يستند
من العلماء في جواز ما فعل من التفريط ، لما في الأخذ على تعليم القرآن من
الخلافا الذي قدمنا التبريض به ، وبعد . فإن التزامه لما التزم من هذا يدخل
في العقود التي أمر الله سبحانه بوفائها ، ونظيره فيمن التزم له من الصبيان
رعاية يدخل بها في قول الرسول صلى الله عليه وسلم : (٥٣ - ب) كلكم راع

(١) النسخ والشرح من أحد فؤاد الأمواتي : لأثرية في الإسلام

(٢) في ضريح البخاري .

وكل راع مسئول عن رعيته (١) . وليعلم أنه إن قام فيهم بالواجب عليه لم ونصح لم ، ووفاهم كما ينبغي أنه يدخل في معنى قول الرسول عليه السلام : أيما مملوك أدى حق مواله ، وحق ربه ، فله أجران (٢) . لأن المملوك استأهل ذلك بما وفي به مما وجب عليه لملكه . هذا وليعلم الملتزم الصبيان إنما استأهل ذلك بما زفي به ما وجب لم عليه ، بشرطه أخذ الإجازة عليهم ، قد ملكوا منافعه ونصرفاته حتى يستوفوا واجبه ، وكان لمن وفاهم ذلك تأدية لحقهم الواجب لم عليه ، ولحق ربه فيما أمره به من أداء ما عليه لم ، في المعنى الذي استأهل به المملوك أجرين . وكذلك كل أجبر ملكت عليه منافعه ، لأن المؤدى لما عليه طيبة بملك نفسه من المحسنين . وقال الله سبحانه وتعالى : (إننا لن نصبح أجر من (٤ - ١ - أحسن عملاً (٣)) .

ومن حسن رعايته لم أن يكون بهم رفيقاً ، فإنه قد جاء عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال : اللهم آمن ولى من أمر أمي شيئاً ففرق بهم فيه فارفق به (٣) . وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن الله يحب الرفق في الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء (٤) .

قال أبو الحسن : فقولك هل يستحب للمعلم التشديد على الصبيان ، أو ترى أن يرفق بهم ولا يكون عيوساً ، لأن الأطفال كما علمت تدخل في هذه الوصية المتقدمة ، ولكن إذا أحسن المعلم القيام ، وعنى بالرعاية ، وضع الأمور مواضعها ، لأنه هو المأخوذ بأدبهم ، والناظر في زجرهم عما لا يصلح لهم ، والقائم بأكرامهم على مثل منافعهم ، فهو يسوسهم في كل ذلك بما يفهم ، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقهم بهم ، ولا من رحمته إليهم (٤ - ٥٤ - ب)

(١) في صحيح البخاري ،

(٢) سورة السكوت من آية ٣٠ :

(٣) في صحيح البخاري

(٤) في صحيح البخاري

فإنما هو لم عرض من آياتهم . فكونه عيوساً أبداً من المظاهرة المقرة ، ويستأنس الصبيان بها فيجرون عليه ، ولكنه إذ استعملها عند استئصال الأدب ، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم ، فلم يأنسوا إليها ، فيكون فيها إذا استعملت أبداً لم في بعض الأحيان دون الضرب ، وفي بعض الأحيان ، يوقع الضرب معها ، بقدر الاستئصال الواجب في ذلك الجرم . ولكن ينبغي له ألا يتيسر إليهم تبسط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الأحيان ، ولا يضاحك أحداً منهم على حال ، ولا يتسم في وجهه ، وإن أرضاه وأرجاه (١) على ما يجب ، ولكنه لا يقضب عليه فيوحشه إذا كان عسناً .

وإذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث ، فليستعمل اجتهداً ثلاثاً في (٥٥ - أ) رتبة فوق استئصالها . وهذا هو أده إذا فرط ، فتناقل عن الإقبال على المعلم ، فتباطأ في حفظه ، أو أكثر الخطأ في حربه ، أو في كتابة لوحه ، من نقص حروفه ، وسوء تهجي ، وقبح شكله ، وغلظه في نقطه ، فيه مرة بعد مرة ، فأكثر التغافل ولم يغن فيه العدل ، والتفريع بالكلام ، الذي فيه التواضع من غير شتم ولا سب لعرض ، كقول من لا يعرف لأطفال المؤمنين حقاً فيقول : يا مسخ ، يا قرد . فلا يفعل هذا ولا ما كان مثله في القبح ، فإن قلت له واحدة ، فليستغفر الله منها ولتنته عن معاودتها . وإنما تجرى الألفاظ القبيحة من لسان التقى تمكن الغضب من نفسه ، وليس هذا مكان الغضب . وقد نهى الرسول عليه السلام أن يقضى القاضي وهو غضبان . وأمر عمر بن عبد العزيز - (٥٥ - ب) رحمه الله عليه - بضرب إنسان ، فلما أقيم للضرب قال : اتركوه . فقيل له في ذلك فقال : وجدت في نفسي عليه غضباً ، فكرهت أن أضربه وأنا غضبان . قال أبو الحسن : كذا ينبغي لمعلم الأطفال أن يراعى منهم حتى يخلص أديهم لمتافعهم ، وليس للمعلم في ذلك شفاء من غضبه ، ولا شيء يريح قلبه من غيظه ، فإن ذلك إن أصابه فأنما ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه ، وهذا ليس من العدل . فإن اكتسب

الصبي جرماً من أذى ، ولعب ، وهروب من الكتاب ، وإدمان البطالة فينبغي للمعلم أن يستشير أباه ، أو وصيه إن كان يتقياً ، ويعلمه إذا كان يستأهل من الأدب فوق الثلاث ، فتكون الزيادة على ما يوجبه التخصير في التعليم عن إذن القائم بأمر (٥٦ - ب) هذا الصبي ؛ ثم يراد على الثلاث ما بينه وبين العشر ، إذا كان الصبي يطيق ذلك . وصفة الضرب هو ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع ، أو الوهن المضر . وربما كان من صبيان المعلم من يناهز الاحتلام ، ويكون سيء الرعية (١) ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه ، ويرى للزيادة عليه مكاناً ، وفيه محتمل مأمون ، فلا بأس - إن شاء الله - من الزيادة على العشر ضربات ، والله يعلم المقصد من المصلح . وإنما هي أعراض المسلمين وأبشارهم فلا يهاون بذيلها بغير الحق الواجب ؛ وليل أدهم بنفسه ، فقد أحب محنون ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب . قال أبو الحسن : ونعم ما أحب محنون من ذلك ، من قبل أن الصبيان تجرى بينهم الحمية والمنازعة ، فقد (٥٦ - ب) يتجاوز الصبي المطيق فما يؤلم المضروب ، فإن أمن المعلم التقى من ذلك ، وعلم أن المتولى للضرب لا يتجاوز فيه ، وسعه ذلك إن كان له عمر في تخلفه عن ولاية ذلك بنفسه . وليتجنب أن يضرب رأس الصبي أو وجهه ، فإن محنون قال فيه : لا يجوز له أن يضربه فيهما ، وضرب الضرب فيهما بين ، قد يوهن الدماغ ، أو تطرف العين أو يؤثر أثراً قبيحاً ، فليجتنب . فالضرب في الرجلين آمن ، وأحمل للألم في سلامة .

ومن رفق بالصبيان أن الصبي إذا أرسل وراءه ليتغذى فيأذن له ولا يمنعه من طعامه وشرايه ، ويأخذ عليه في سرعة الرجوع إذا فرغ من طعامه .

ومن حَقهم عليه أن يعدل بينهم في التعليم ، ولا يفضل بعضهم على بعض ، وإن تفاضلوا في الجمل ، وإن كان بعضهم يكرمه بالهدايا والأرفاق ، إلا أن (٥٧ - هـ) يفضل من أحب تفضيله في ساعة راحته ، بعد تفرغه من العدل بينهم . وإلا ذلك من قبيل أن القليل يجعل إتماماً وضى أن يؤدي أداءه ذلك على إتمام

تعليم ولده ، كما شرط الرفيع الجبل . إلا أن بين المعلم لآباء الصبيان أنه يفضل
بينهم على قدر ما يصل إليه من الطاء من كل واحد منهم ، فيرضوا له بذلك ،
فيجوز له ، وعليه أن ينهى عما ألزم من قدر ذلك .

ومن صلاحهم ، ومن حسن النظر لم ، ألا يخلط بين الذكران والإناث ،
وقد قال صنون : أكره للمعلم أن يعلم الجوارى ، ويخلطهن مع الغلمان ،
لأن ذلك فسادهن .

قال أبو الحسن : وإنه لينبئ للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض
إذا كان فيهم من يخشى فسادهم ، يناهز الاحتلام ، أو يكون له جراحة .
وعليه كما قال صنون : أن يتقدم بالتعليم (٥٧ - ب) والعرض ،
ويجعل لمرض القرآن وقتاً معلوماً ، مثل عشية الأربعاء ويوم الخميس . قال :
فينبئ له أن يجعل لم وقتاً من النهار يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتخايرون (١)
لأن ذلك مما يصلحهم ، ويخرجهم ويبيع لم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجاوز
ثلاثاً . ويجعل الكتاب ، ويخفى في كل يوم من الضحى إلى وقت الانقلاب .

ويأخذ عليهم ألا يؤذى بعضهم بعضاً ، فإن شكا بعضهم أذى بعض ،
فقد سئل صنون عن المعلم يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض في الأذى
قال : ما أرى هنا من ناحية الحكم ، وإنما على المعلم أن يؤدبهم إذا آذى
بعضهم بعضاً . وذلك هندي إذا استفاض على الإيذاء من الجماعة منهم ، أو
كان الاحتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ،
ويعاقب على ذلك ، ولا يجوز (٢) في الأدب (٥٨ - أ) كما أعلمتك . قال
أبو الحسن : يريد كما تقدم من واحدة إلى ثلاث ، فإن استأهلوا الزيادة للأذى
فعل قدر شدة ذلك ، يريد من الثلاث إلى العشر ، ويأمرهم بالكف عن

(١) خله على صاحبه خيراً فله ، والجار اسم من الاختيار ، وخاره فخاره خيراً كان
منه (السان) وخاره في حظ غايه ظله ، وتخيروا في الحظ وغيره إلى حكم فخاره
كان خيراً منه .

(٢) أي يتدى .

الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ، وليس هو من ناحية القضية ، وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا . وقد أجزت شهادة الصبيان في القتل والجراح ، فكيف هذا ؟ والله أعلم . قال أبو الحسن : وما يوجد في الفصل الذي تقدم أسعد (١) به من كلام مصنون ، هذا وتعلم به أن على المعلم أن يتعاملهم ، ويتحفظ منهم ، وينهاهم عن الربا ، فإن باع بعضهم من بعض كسرة بزيب ، أو زيباً برمان ، أو نقاحاً بقتله ، كما ذكرت ، فإن أدرك ذلك بأيديهم ، رد كل واحد ما كان له ، وإن أقاتوه ، أعلم آباءهم بما صنعوا من ذلك فيكون غرم (٥٨ - ب) ما صار إلى كل واحد من الصبيان من صاحبه ، في ماله إن كان له مال ، أو يتبمه به إن لم يكن له مال ، وإذا وقع الاستقصاء في ذلك . وإن كان إنما أسلم بعضهم إلى بعض طعاماً في طعام ، ثم القابض مثل ما قبض ، أو قيمته إن لم يكن له مثل إن كان له مال . وإن لم يفتبع بما وجب عليه من ذلك ، ويفسخ ما كان بينهما ، ثم يأخذ عليهم المعلم . ويشدد عليهم في الأخذ ألا يعودوا إلى التباعد فيما بينهم ، لا فيما يحل بين الأكابر ، ولا فيما لا يحل . ويعرفهم وجه الربا فيما صنعوا على ذلك : يخبره بعينه ، ويقبضه عنده ، ويتواعد يشدة العقوبة عليه إن هو عاوده ، ليتخرج على مجانية الخطأ ، وإذا هو أحسن ، يغطله بإحسانه في غير انبساط إليه ، ولا منافرة له ، ليعرف وجه الحسن من القبح ، فيتخرج على اختيار الحسن (٥٩ - أ) وهذا ما يدل الاجتهاد . والله يزكى من يشاء ، وهو السميع العليم .

ومن الاجتهاد للصبي ألا يتقله من سورة حتى يحفظها بإحزابها وكتابتها . قال مصنون : إلا أن يسهل لهم الآباء ، فإن لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فإن كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبي إنما هو من عندهم ، فلهم أن يسهلوا كما للأب ، وإن كان من مال الصبي الأجر لم أن يسهلوا حتى يحفظها كما أعلمتكم . قال : وكذلك إذا كان الأب يعطى من مال الصبي .

(١) كتاب الأمل ، ولها ائمة .

قال : وأرى ما يلزم الصبي من مثوبة المعلم في ماله إن كان له مال يمتدة
كسوته وتفقته .

قال أبو الحسن : صواب . ولكن قوله إن كان ما يأخذ المعلم من غير مال
الصبي ، أن لأبيه أو من قام له أن يسهل للمعلم في نقله من السورة قبل
(٥٩ - ب) تمامها ، ما أدري ما وجه العطاء للمعلم على الصبي . إنما كان
على حسن العناية بالصبي فقد صار الحق للصبي فمن أين لأحد أن يسهل فيه ،
إلا أن يكون مراد بمضون - رحمه الله - أن للصبي التسهيل في ذلك وقع عند
عقد الإجارة ، فيكون صواباً في الجواب ، والأحسن ما هو أتم للصبي .

وأما ما يصنعه الصبيان من محو ألواحهم وأكتافهم ، فذكر ابن مضمون فيه
عن أنس بن مالك باسناد ليس هو من رواية مضمون ، قال : إذا محت صبية
الكتاب تنزيل رب العالمين بأرجلهم ، نبذ المعلم لإسلامه خلف طهره ، ثم
لم يبال حين يلقى الله على ما يلقاه عليه . قبل لأنس : كيف كان المؤدبون
على عهد الأئمة أبي بكر وعمر وعثمان وعلى رضوان الله عليهم ؟ قال أنس :
كان المؤدب له إنجانة (١) وكل صبي يحجي كل يوم بنوبته ماء (٦٠ - أ)
طاهر آفئبه فيها ، فيمحقون به ألواحهم . قال أنس : ثم يحضرون له في أحفرة
الأرض ، فيصبون ذلك الماء فينشف ، قال محمد : قلت لسحنون فترى أن
يلعط ؟ قال لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل . ويمسح بالمندبل وما أشبه .
قلت له فأتقول فيها يكتب الصبيان في الكتف من الرسائل ، فقال : أما ما كان
من ذكر الله تعالى ، فلا يمسحه برجله ، ولا بأس أن يمسح غير ذلك مما ليس
من القرآن . وقال محمد : وحديثي موسى عن جابر بن منصور ، قال :
كان إبراهيم النخعي يقول : من المرومة أن يرى في ثوب الرجل وشفتيه مداد
قال محمد : وفي هذا دليل أنه لا بأس أن يلعط الكتاب بلسان . وكان يحضرون
ربما كتب الشيء ثم يلعطه : وهذا الوصف يكفيك فيما سألت عنه من هذا المعنى .

(١) الإجانة والإنجانة : وألفهما إجانة واحدة الأجاجين ، وهي بالفارسية : إكانة
قال الجوهرى : ولا تقل إنجانة (لسان العرب) والإنجانة قصة تشبه المعاهرة .

لأنه وصف حسن. وما جاء فيه عن أنس من التخليط، فينبغي (٦٠ - ب) أن يحل منه فاته تخليط شديد على المعلم ، إن هو ترك الصبيان يحون القرآن بأرجلهم .

وأما بطلالة الصبيان يوم الجمعة فقال بصنون : يأذن في يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا ، لم يجب ذلك عليهم . وذكر أن محمد بن عبد الله ابن عبد الحكم قال في المعلم يستأجر شهراً ، له أن يتبطل يوم الجمعة ، وما كان الناس قد عملوا به ، وجروا عليه فهو كالشرط . وأما تخليه الصبيان يوم الخميس من العصر فهو أيضاً يجري عرف الناس ، إن كان قد عرف من شأن المعلمين ، فهو كما عرف من شأنهم في يوم الجمعة . فأما بطالهم يوم الخميس كله ، فهذا بعيد ، إنما دراسة الصبيان أحزابهم وعرضهم إياه على معلمهم في عشى يوم الأربعاء ، وغلو يوم الخميس ، إلى وقت الكتابة ، والتخاير إلى قبل انقلابهم نصف (٦١ - أ) النهار . ثم يعودون بعد صلاة الظهر للكتاب ، والخيار إلى صلاة العصر ، ثم ينصرفون إلى يوم السبت ييكون فيه إلى معلمهم . وهذا حسن نافع رفيق بالصبيان وبالمعلمين لا شطط فيه . وكذلك بطلالة الأعياد أيضاً على العرف المشتهر المتواطأ عليه . وقال ابن بصنون لأبيه ؛ أكرم ترى أن يأذن لهم في الأعياد ؟ فقال : القطر يوماً واحداً ، ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام ، والأضحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذنهم خمسة أيام . قال أبو الحسن : يريد ثلاثة أيام في القطر ، يوماً قبل العيد ، ويوم العيد ، فيوم ثانيه . وخمسة أيام في الأضحى : يوم قبل يوم النحر ، وثلاثة أيام النحر واليوم الرابع وهو آخر أيام التشريق ، ثم يعودون إلى معلمهم في اليوم الخامس من أيام النحر ، وهذا وسط في الرفق ؛

وأما بطلالة (٦١ - ب) الصبيان من أجل الختم ، قليل لسحقون أيضاً : أترى للمعلم في إذنه للصبيان اليوم ونحوه ، قال : ما زال فلك من عمل الناس

مثل اليوم وبعضه ، ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا بأذن آبائهم
كلهم ، لأنه أجبر لهم . قيل له : ربما أهدى الصبي إلى المعلم أو أعطاه شيئاً .
فيأذن لهم على ذلك ؟ فقال : إنما الإذن في الختم اليوم ونحوه ، وفي الأعياد .
وأما في غير ذلك فلا يجوز إلا بأذن الآباء : قال : ومن هنا أسقطت شهادة
أكثر المعلمين ، لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم : إلا ومن عصم الله .

تم الجزء الثاني والحمد لله

إخوان الصفاء (١)

من المرجح أن إخوان الصفاء عاشوا في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) . وإخوان الصفاء لو أعلنوا الوفاء لأهل العدل وأبناء الحمد - كما يفعلون أنفسهم - جماعة سرية عاشت على يد البصرة . وقد نجحوا في إتيانهم إلى إخفاء أشخاصهم عن معظم معاصريهم وعن جامعا بعدهم . وقد أدّى ضموهم إلى التشكك في أغراضهم والتضارب في حقيقة أحوالهم . وهم ينتمون إلى جماعة الفلاسفة ولكنهم تعدوا الاجتهاد في مجال المعرفة إلى الاهتمام بالتربية والتعليم في محاولة ترجمة فكرهم إلى واقع ، فسعوا لإيجاد جماعة من الشباب عالة خيرة فاضلة ذكية مستبصرة ، وإعدادهم على هذه الصورة ليكونوا رجالا عاملين في « دولة الخير » المنتظرة . وقد توقعوا قرب مجيء هذه الدولة لأن دولة الشر التي يعيشون فيها قد تناهت في فسادها كما تصوروا . وتتميز دولة الخير بأن الحكماء أو الفلاسفة هم الذين يتولون مقاليد الحكم فيها ، وأن قوامها أفراد حقايا أعيان فضلاء . لهذا قد سعوا جاهدين من أجل إعداد شباب مجتمعهم للحياة في دولة الخير المنتظرة .

وقد سعى إخوان الصفاء إلى تعليم غيرهم وتوسيع نطاق دعوتهم وحلم إكتفائهم بأعضاء جماعتهم المؤسسين لها . وفي سعيهم هذا كانوا مسترشدين بمبادئ الدين الإسلامي - الذي يؤمنون به - التي تؤكد أن المؤمن لا يكتمل له إيمانه حتى يجب لأخيه ما يحبه لنفسه ، بالإضافة إلى ما لم من آراء ترتبط بفلسفتهم وتؤكد على أن النفوس الناجية تزداد سعادتها ولذتها في ملكوت

(١) المادة البنية من أخوان الصفاء مستمدة من تاجي يوسف إبراهيم جال الدين : فلسفة التربية عند أخوان الصفاء - رسالة ماجستير على الألة السكينة كلية التربية - جامعة
بغداد -

السماء كلما ازداد عدد المنضمين لها . وفي رأيهم أنه لا بد لتحقيق نجاة النفوس وخلاصها من عالم الكون والفساد - أو الحياة الدنيا - من تعاون الخلق بعضهم مع بعض . وكان تعليم علومهم من أبلغ آيات هذا التعاون . وكان الشباب وجهتهم الأساسية، وهم بهذا يختلفون عن سابقهم ولحقهم من مفكرى المسلمين في التربية ، وقد رأينا القابسى بهم بتعليم الأطفال والصبيان . وتخبروا من يصلح للانضمام إليهم من الشباب بمواصفات معينة . وهؤلاء يتعلمون ثم يتدرجون في مراتب حتى تتكشف وتكشف لهم أسرار الجماعة وعلومها المصونة .

وفي رأى إخوان الصفاء أن سن هؤلاء الشباب يبدأ من سن الخامسة عشرة أو بعد ذلك بقليل وأن العملية التربوية عملية متدرجة مستمرة حتى سن الخمسين . وعلى هذا فالعلم أو الداعية في جماعتهم يقوم بتعليم غيره وتوجيهه وإعداده بما يتلاءم ومستواه ، وفي نفس الوقت فان هذا المعلم لا ينقطع عن تلقي العلم عن من أعلى منه مرتبة وهكذا .

وقد عبر إخوان الصفاء عن آرائهم وانجاساتهم في الرسائل الإثنتين والخمسين ، وهى المعروفة برسائل إخوان الصفاء وعلان الوفاء . وكذلك في « الرسالة الجامعة » وهى من المصادر الأولية الأساسية الثابت أنها لإخوان الصفاء ، وهى منفصلة عن الرسائل وقيل فى وصفها إنها تاج رسائل إخوان الصفاء . ولما كان الغرض منها هو البرهان على ما جاء فى الرسائل كما تولوا تفصيل بعض ما أجمعوه فى الرسائل ، فقد اشترطوا عدم إعطائها إلا لمن أتم قراءة الرسائل الإثنتين والخمسين . وهناك رسالة تنسب إلى أخوان الصفاء هى « جامعة الجامعة لإخوان الصفاء وعلان الوفاء » ولكن لا يوجد سند تاريخى أو دليل من واقع الرسائل يثبت نسب هذه إلى إخوان الصفاء .

فلسفة إخوان الصفاء :

رأى الإخوان أن الله سبحانه أبدع العالم إبداعاً ، غير أنهم فى محاولتهم لتفسير كيف فاضت الكثرة عن الواحد اتجهوا إلى القول بأن الحدوث ينقسم

إلى : روحاني علوى ، وجسماني سفلى ، ورأوا أن العالم الروحاني العلوى مكون من العقل والنفس الكلية فالجسم المطلق ، فالصور المجردة .
أما العالم الجسماني السفلى فمكون من عالم الأفلاك وعالم الكون والفساد (أو ما تحت فلك القمر) ، وكل ما فى عالم الكون والفساد مربوط بالعالم العلوى ومتأثر بكل التأثير بروحانيات الكواكب ، وكل هذه المخلوقات خاضعة لله ، وفى قبضته ، وعنايته بها لا تنقطع وإن شاء وقبض فيض جوده ، انتهى العالم وكانت القيامة الكبرى .

كذلك الإنسان مكون من جوهرين متباينين ، نفس روحانية شفاقة ، وجسد كثيف . والنفس أشرف من الجسد وعلى الإنسان أن يعنى بتطهيرها حتى تعود إلى عالمها الروحاني الذى أهيئت منه ولا يكون هذا إلا بعد خروجها من الجسد حيث يتبرون هذا ولادة ثانية لها وأيضاً القيامة الصغرى .

ومع ميلهم إلى القول بأن الإنسان حر مختار فى عمله ، ولهذا فهو يثاب ويعاقب ، إلا أنهم مع ذلك قالوا بأن كل شيء على الأرض مرتبط بتأثيرات الكواكب وحركات النجوم ، لا فرق فى هذا بين وجود دول وزوالها ، وبين وجود الجنين فى رحم أمه وخروجه بأخلاق فطرية (أو مركوزة فى جبلته) تؤثر فيه على امتداد وجوده فى الحياة حتى القوى العاقلة نفسها فإنها تأتى فى سن معينة بدلالة كوكب معين ، وكذلك غيرها من القوى المتدرجة الظهور ، فهذه الآراء لا تتضح إلا فى السياق المتكامل للرسائل والرسالة الجامعة ، وهى أيضاً تخالف ما هو سائد فى الأمة الإسلامية ويرفضه الدين الإسلامى وإن كان من السهل رده إلى الثقافات الوافدة والشرقية منها خاصة .
ومع اهتمام الإسلام بالعلم والخفض على طلبه وتعليمه وجعله فريضه على

كل مسلم إلا أن اخوان الصفاء لم يكتفوا بهذه النظرة الإسلامية ، بل التقطوا من الثقافات الوافدة ما يتلاءم ونظرتهم إلى فساد مجتمعاتهم ، فكان أن قالوا بأثر العلم المظهر على النفس ورأوا أنه من وسائل الخلاص من العالم الفاسد ، ولم يتوقف الإخوان عند حد تعلم العلم فقط ، بل كانت نظرتهم أكثر

شمولا للإنسان أو نفسه على الخصوص ، فالنفس تتعلم العلم فتظهر مما قد يكون قد علق بها أثناء رحلتها الحتمية في الحياة الدنيا ، وإلى جانب هذا على الإنسان أن يسعى للتخلق بالأخلاق الجميلة والتخلص من الآراء الفاسدة وإذا كان الأمر كذلك فعليه أيضاً أن يعمل الأعمال الصالحة ، إذ أن تعلم العلم وحده لا يكفي بل لابد من العمل به ، والعمل غير المحكوم بهدى الدين وتوجيهاته أيضاً لا فائدة منه ، فالعلم والعمل والعبادة عندهم من وسائل التقرب إلى الله سبحانه إذ أن العباد لا يملكون إلا محييم .

وإذا كان الإسلام يدعو المسلم لأن يضرب في مناكب الأرض مستزيداً من غيرها غير محرم ما أحله الله سبحانه من خيرات ونعم على نفسه ، وكذلك يدعو إلى وجوب مراعاة التوازن بين مطالب الجسد ومطالب النفس وعدم الإهمال في مطالب أحدهما على حساب الآخر ، إلا أن نظرة الإخوان تختلف عن هذه النظرة ، إذ يرون أن الجسد الكثيف بمثابة وعاء للنفس التي أهيئت من العالم الروحاني ، وأن علاقتها بالجسد علاقة حتمية مؤقتة ، وهي باقية بعد فثاته ، وعلى الإنسان أن يزهّد في الدنيا وما فيها ، وأن يسعى بكل ما لديه من جهد ووسائل إلى تطهير نفسه حتى يتاح لها الخلاص من الدنيا ويمكنها الصعود إلى فسحة السموات حيث الخلود الدائم . أما النفوس التي لا تسير هذه السيرة فاتها تظل معلبة أيضاً ولا يسمح لها بالصعود إلى فسحة السموات بل تظل ساعة أسفل تلك القمر معلبة في دائرة الزمهرير نتيجة لإغراقها في شهواتها الحسية في الحياة الدنيا ، وهذه هي جهنم عندهم ، ومن هنا فإن وظيفة التربية الأساسية أو المهدف منها يكون تقوية النفس حتى تتمكن من التغلب على شهواتها وتظهر مما علق بها أثناء رحلتها الحتمية في الحياة ، وبخلاصها معطرة تستحق الخلود في الجنان .

أما بالنسبة للفضائل والذائل فقد نجحوا فيها التبحر الأرسطي حيث رأوا أن الفضيلة وسط بين طرفين مرفولين ، إفراط وتفریط ، أما مصدر الحكم

عليها فليس الشرع فقط وإنما للعقل دوره في الحكم على هذه الأمور ، وكذلك أيضاً يدخل في اعتبارهم الظروف والملابسات المحيطة بالإنسان ، والإنسان العاقل هو الذي يسعى لقهر نفسه الغضبية التي هي مصدر الشرور والمقاسد بالنسبة للإنسان ، وواضح هنا تأثير الفكر اليوناني على هذه الجماعة من الفلاسفة المسلمين .

وقال الإخوان مصدر المعرفة الإلهي ، ثم ما لبثوا أن ركزوا على أهمية الحواس كوسيلة للمعرفة وبداية لها ، ثم لجئوا إلى المنطق الأرسطي ، فشرحوا قواعده ، ما تيسر لهم ذلك ، واهتموا بتعليمه ، إذ رأوه أداة الفيلسوف للوصول إلى المعارف الصحيحة وكذلك رأوا فيه الميزان الذي يزن فكر الانسان ويقيه من الوقوع في الخطأ ، ومن هنا كانت رسالتهم الرياضية التعليمية هي الرسائل الأولى الواجب على الأخ تعلمها فإذا أتقنها انطلق إلى غيرها على التدرج .

ويحاول الإخوان التوفيق بين آرائهم وبين ما أتى به الدين الإسلامي في هذا المجال ، إذ أن الله سبحانه أخرج الناس من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً ، فليست هناك معرفة قبلية أو قطرية في النفس أو موروثية ، بل هي مكتسبة ، ومن هنا فهي في وسع كل إنسان ، ويؤكدون على هذا فكان اتجاههم إلى أرسطو والرواقية من فلاسفة اليونان ، وأخطوا عنهم القول بأن نفس الطفل كصحيفة بيضاء ، وأن النفس تقبل آثار المحسوسات كما يقبل السمع آثار الحاتم ، غير أن الإخوان اختصوا الحكماء الذين وصلوا إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من جماعتهم بإمكانية الاتصال بالعقل وتقبل فيضه ، وإن لم يفيضوا في الحديث عن هذه الناحية بما فيه الكفاية ، وكان لأفلوطين والمدرسة الإسكندرنية عموماً الأثر الأقوى في هذا المجال .

ولعل نظرهم إلى المعرفة بهذه الصورة تبين بصورة واضحة مدى اختلاف إخوان الصفاء عن الأسماعيلية ومن يقولون بالإمام المعصوم والتاويل الباطن . أما بالنسبة للحياة الاجتماعية فقد رأى إخوان الصفاء أنه لا بد لكل جماعة

من رئيس يرأسها ، ولما كان الرسول صلى الله عليه وسلم هو أفضل الرؤساء قاطبة في نظرهم لما توافر فيه من صفات ميزته عن البشر وهذه الصفات في مجموعها تصل إلى حوالى ست وأربعين صفة ، فانه من الممكن أن توجد هذه الصفات مفرقة في مجموعة من البشر ، ومن هنا فإذا اجتمع هؤلاء الأفراد الفضلاء الحكماء الذين باجتماعهم تجتمع فيهم صفات النبي عليه السلام أمكن أن يكونوا الرؤساء للمدينة الفاضلة ، فالرئاسة والحالة هذه جماعية للحكماء الذين يستطيعون بصفاء عقولهم وجودة قرائنهم وما أفاض الله عليهم من صفات أن يسوسوا المدينة الفاضلة ، ومن الواضح أن فكرة المدينة هذه في أساسها يونانية (١) ، كأأن إلقاء مقاليد الحكم فيها للفلاسفة أو الحكماء الذين هم أعلى مراتب من في المدينة فكرة أفلاطونية تأثر بها الفارابي وأثر كل منهما في إخوان الصفاء .

غير أن المجتمع الذى يعيش فيه الإخوان لا تتوافر فيه - بعد وفاة النبي - عليه السلام - هذه الرئاسة الجماعية الحكيمة ، وكذلك فقد لا يتحقق هذا الاجتماع الفاضل في وقت قريب في الحياة الدنيا ، وهنا يقررون أنهم يطمحون في إجتمع روحاني فاضل في ملكوت السماء حيث تصعد النفوس الذكية المستبصرة إلى هناك وتجتمع مع نفوس أخرى سبقها في مدينة روحانية هي مدينة إخوان الصفاء : حيث النعم الدائم والسعادة التي لا تزول .

وهذه المدينة الروحانية لا مكان فيها لجهل الحكام والساطين . وكذلك لا تتمكن النفوس الفاسدة غير المطهرة من أن ترقى للحياة فيها ، فعلى كل من يريد الوصول إليها أن يسير سيرة اخوان الصفاء في تطهير النفس وتهذيب الأخلاق والتخلص من الآراء الفاسدة والجهالات المتركمة . والانضمام إلى جماعة الإخوان وتعلم علومهم يتبع هذا المصير .

(١) حسب مائدة من معلومات

الاتجاهات التربوية عند إخوان الصفاء :

وتعكس كل هذه المفاهيم والتصورات الأساسية - وغيرها مما سبق مرصه - على تربية الإنسان والذي سعى الإخوان من أجل تكوينه وإعداده على طريقتهم الخاصة السرية . وما لا شك فيه أن إخوان الصفاء لم ينفردوا في تاريخ الفكر الفلسفي خاصة بالاتجاه إلى تكوين جماعة فلسفية سرية تسعى إلى أن تتعلم وتعلم غيرها العلم المؤدى لتحقيق أغراضهم ، بل من المقرر أنهم ساروا في هذا الاتجاه سيرة الجماعة الفيثاغورية والذين تأثر بهم الإخوان في جوانب كثيرة من فكرهم الفلسفي انعكس على منهجهم في التعليم وطريقتهم في التربية وإعداد الأفراد .

فإخوان الصفاء بالرغم من أنهم فلاسفة إلا أنهم جماعة من العلماء أيضاً اجتمعوا ووجدت بينهم المشارب والأفكار ، ورأوا فساد مجتمعهم في جوانبه المختلفة فهرعوا إلى علوم عصرهم يهلون منها وإلى عقولهم يستفتونها ، فكان أن اهتدوا إلى قرب مجيء دولة جديدة خيرة تحمل محل الأخرى الفاسدة التي لا يجدون لهم فيها مكاناً ، وسعوا إلى زيادة قاعدة جماعتهم بأن ملأوا أبنيتهم لتعليم الشباب علومهم الفلسفية التي رأوا أنها تؤدي إلى تهذيب النفوس وتطهير الأخلاق وتوهمهم لأن يكونوا رجالاً عاملين في دولة الخير ، وتساعدهم أيضاً على السعى من أجل الوصول إلى مدينة الإخوان الروحية في فسحة السموات حيث التعم الدائم .

ويتلرج الشباب في مراتب الجماعة ، ويستمر تعلمهم دون توقف حتى سن الخمسين حيث يظل يتعلم ويعلم غيره ما يتعلمه ممن هم أقل منه علماً ، ويانتقله إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من مراتب الجماعة يصل إلى المرحلة التي يستغنى فيها عن الحواس ويمكنه الاتصال بالعقل وتقبل قيضه نظراً لورود قوى معينة على نفسه بدلالات كواكب مختصة باظهار هذه القوى وتوهمه الوصول إلى هذه الدرجة ، ومن الملاحظ أن إخوان الصفاء قد ربطوا الكثير من أقوالهم بأمور غيبية يصعب التحقق منها ، ولعل هذا يرجع إلى طبيعة الجماعة السرية التي لا تملك إلا الوعود المطاطة والأمانى تبعثها في طريق من

تريد ضمهم إليها ، وإذا اقتنع الأخ بما دأبها أصبح من دعايتها وسعى أيضاً
لضم غيره على أمل أن ينالوا القوز جميعاً في الآخرة إن لم يستطيعوا الوصول
إلى السعادة على الأرض .

وعلم أخوان الصفاء تتضمن العلوم الفلسفية والشرعية على طريقتهم
وتبعا لفهمهم للشرعية ، وإذا كانوا قد نشروا جانباً منها إلا أن هناك غيرها
ظلت في طي الكتمان ، إذ ليس كل إنسان عندهم يصلح لأن يتعلمها فينبغي
صونها عن لا يستحقها ، وذلك لأن عدم قدرة المتعلم لها على فهمها تؤدي
إلى غير الغرض المطلوب منها ألا وهو هداية النفوس وتهذيبها .

فأخوان الصفاء لم يقدموا منهاجاً عاماً لكل الأفراد الذين يعيشون في مجتمعهم
بل قدموا منهاجاً خاصاً ، بهدف تكوين الصفوة المختارة التي اجتذبوها للجماعة
وأعدادهم للحياة في دولة الخير المنتظرة أينما كان مكانها .

ولم يقتصر الأمر على تقديم المعلم للصفوة ، بل قسموا هذه الصفوة إلى
مراتب لكل مرتبة ما يميزها عن غيرها وخاصة من ناحية السن ودرجة النضج
العقلي ، وكانت المراتبة الأولى من الشباب .

والذي ينبغي تأكيده هنا أن هدف التربية عند أخوان الصفاء ارتبط
بفكرهم الفلسفي حيث جاء منسقا مع طريقتهم في المزج والتوفيق بين الدين
الاسلامي الذي آمنوا به وأرادوا تطهيره مما علق به - فيا يرون - وبين الفلسفة
أو العلوم الوافدة التي أغرموا بها ، فجاءت فلسفتهم على صورة مختلفة في
العديد من جوانبها عن ثقافة ييشتم الاسلامية ، فكان أن اهتم الأخوان كل
الاهتمام بنفس الانسان وسعوا إلى تطهير النفس أملاً في التخلص من الدنيا ،
ورغبة في نيل القوز في الآخرة وكانت أشرف العلوم المؤدية إلى هذا معرفة
النفس ، ومعرفة النفس تؤدي إلى معرفة الله وتنزيهه وتوحيده وعبادته حتى
العبادة ، ذلك أن من عرف نفسه عرف ربه ، وبهذه المعرفة يكون كمال
الانسان وينتهي له التصور بالصور الروحانية وفعل الأفعال الملكية ، ويتاح له

بهذا الصعود إلى ملكوت السماء حين تفارق النفس الجسد وتنضم إلى النفوس الخيرة التي سبقها فنتم بوجودها هناك .

فأخوان الصفاء ، وإن عاشوا في الأمة الإسلامية إلا أن فلسفتهم النظرية عموما جاءت مختلفة في العديد من جوانبها عن ثقافة يشتم الإسلاميه . وانعكس هذا على الهدف من التربية عندهم والعلوم التي عنوا بتعليمها على طريقتهم : تلك الطريقة التي تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل من الطريقة التي تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل لأخوان حينما كانوا في البلاد ليعلم بقية الأخوان ما ينبغي عليهم تعلمه من علوم على خفية ومدارة بدلا من العلانية والعمومية التي ميزت طريقة التعليم في الإسلام .

وما يجدر الإشارة إليه أن فكر أخوان الصفاء التربوي لا يمكن تسميته « تربية إسلامية » بالصورة المقصودة من التربية الإسلامية الأصلية بالفعل ، ومن هنا جازلنا أن نقسمهم على أنهم جماعة من الفلاسفة المسلمين عاشوا في القرن الرابع الهجري بكل ما فيه فتأثروا بثقافة عصرهم المتدفقة بلا حدود أو قيود ، فخرجوا بتربية ذات أهداف ومنهج وطريقة ومبادئ متفقة مع فكرهم الفلسفي التوفيقي أكثر منها مع مجتمعاتهم وثقافتهم الإسلامية الأصلية ، وعلى هذا فهم لا يمثلون التربية الإسلامية بقدر ما يمثلون نموذجا من نماذج الفكر التربوي لدى جماعة من الفلاسفة المسلمين الذين عاشوا في العراق أبان القرن الرابع الهجري والنصف الثاني منه على الأرجح .

ومن أهم المبادئ التربوية التي تبين معالم فلسفتهم التربوية ما يلي :

— طلب العلم فريضة ، إذ أنه مما يقرب الانسان إلى ربه ، ويتقوده إلى معرفة الله وعبادته ، والعلم يؤدي إلى تهذيب النفس وتطهيرها فتتمكن من الفوز بنعم الآخرة ، وتعلم العلوم التي يعلمها الأخوان على الخصوص يرقى بالانسان إلى مرتبة الملائكة ، أما الانسان الجاهل فهو عندهم ينحط إلى مرتبة الحيوانات .

— وتعليم العلم فريضة أيضا ، فهناك مسئولية اجتماعية وخلقية يحملها

المعلم تجاه غيره من أفراد مجتمعه ، فكل معلم عليه أن يؤدي ضريبة العلم الواجبة بأن يعلم غيره وفي هذا تقرب إلى الله ، ويكون تعاونهم جميعاً سواء المعلم أو المتعلم من أجل صلاح الدين والدنيا وأملا في الفوز برضوان الله وحسن ثوابه ، دون التوقف عند حدود المنفعة الشخصية أو ربط ذلك بأجر مادي محدد ، ومن هنا لم يناقش أعوان الصفاء مشكلة أجر المعلم مثلما ناقشها الكثير من المؤلفات التربوية الإسلامية .

- طلب العلم مستمر حتى سن الخمسين بالنسبة للمعلمين والمتعلمين ، وحين يصل الإنسان إلى هذه السن يستغنى في تعلمه عن الآلات الجسدانية ويستطيع بعقله أن يتعلم بالعقل الذي يفحص عليه العلم ، وعلى امتداد هذا العمر يظل الإنسان (أو ينبغي أن يكون كذلك عندهم) يتعلم العلم بما يتلائم والمرحلة التي يمر بها من مراحل النضج العقلي ، ومراتب الجماعة ، والمعلم عندهم كما يؤدي واجبه نحو غيره فيعلمهم ، لا بد وأن يؤدي واجبه نحو نفسه ويظل يتعلم دون توقف أو انقطاع .

- والتمويل أهميتها وأثرها في أقبال التلاميذ على تعلم علوم دون غيرها ، وبالتالي فإن تمييز هذه الجبول يؤدي إلى فروق واضحة بين الأفراد ، ومن هنا كانت نصيحتهم بمراعاة الفروق والاهتمام بإعطاء كل تلميذ من العلوم ما يتلاءم مع قدراته وميوله .

- والتعلم عندهم يبدأ من الحواس ويؤسس على ما تأتي به ، أي أن الحواس هي السبيل إلى المعرفة ، وإذا كان الأمر كذلك فتعلم العلم في متناول كل إنسان دون تفرقة في أول الأمر على الأقل حتى إذا اجتهد في مجال العلم وسعى فيه واستمر في طريقه تمكن من الوصول إلى المعرفة العقلية التي هي أسمى من المعرفة الحسية ، وهي التي تخرج الإنسان من العامة إلى الخاصة فلو قبل أنهم يعلمون الصفة أختارة وقاموا بالنظر إلى الناس على أنهم عامة وخاصة ، فمن الممكن القول أيضا أن الخصوص هنا مركّز على اجتهد الإنسان وسعيه في سبل العلم المختلفة .

- والتدرج في العلوم ضروري إذ ينبغي عدم إعطاء العلم للمتعلم دفعة واحدة ولكن على التدرج الذي لو تضرره والترتيب الذي رتبوه العلوم في رسائلهم ، وبعبارة أكثر تفصيلاً يمكن القول أنه ينبغي أن تكون هناك معارف سابقة لما يليها من معارف ولا يتنقل منها للمتعلم إلا بعد أن يتقنها ، وانعكس هذا على مناهجهم ، فكانت العلوم الرياضية التعليمية أولاً ، فالجسائيه الطبيعية ، فالنفسانية العقلية ، ثم الشرعية الدينية ، وكذلك كانت الرسائل مقدمة للرسالة الجامعة التي وظفها البرهان .

- جلب اهتمام التلاميذ إلى المادة المتعلمة وأثارة شوقهم إليها بالوسائل المختلفة من الأمور الواجب مراعاتها ، وقام اخوان الصفاء بتطبيق هذا المبدأ فحاشوا الرموز والحكاية على لسان الطيور والحيوانات من قبيل التشويق ، كما عمدوا أحياناً إلى التنبيه إلى محتوى الرسالة التالية وما قد يجده فيها المتعلم من معلومات تفيده في تكملة ما سبق أن القوه إليه ، وغير ذلك من طرق التشويق .

- ضرورة وضوح المادة المتعلمة أمام التلاميذ ، وكذلك الأثر الطيب في الموقف التعليمي يدفع إلى المزيد من الاجتهاد ، فالنجاح عندهم على سبيل المثال يدفع إلى المزيد من النجاح .

- يهتم التعليم عند الاخوان بالتركيز على الثواب المعنوي الأخروي الذي يناله المتعلم حين يظهر نفسه في النهاية إلى ملكوت السماء حيث النعيم الدائم ، أما العقاب فمن الملاحظ أنهم لم يتحدثوا عنه مطلقاً تحدث عنه عدد كبير من التربويين المسلمين من القاسمي حتى ابن خلدون ، وإن كانوا قد أشاروا إلى عقوبة تتلهم وجماعتهم السرية فبدت العقوبة عندهم معنوية في الدنيا حيث يحرم الأخ الخارج على تقاليد جماعتهم من علومهم واللقاء بهم والحديث إليه في أسرارهم ، هذا بالتالي سوف يحرمه من الحصول على النعيم الأخروي المنتظر .

- المعلم أب روحى لتلاميذه ، وعلاقته بهم أقوى من علاقته بأولاده

الذين تربطه بهم رابطة جسدانية ، والرابطة الروحية هذه تفرض على المعلم أن يعلم تلميذه بأمانة وآلا يخفى عنه ما تعلمه إلا إذا كان لا يقدر على حله ، والمعلم عندهم داهية الجماعة ومن ثم فهو أيضا قائد وقلود .

• طاعة التلميذ للمعلم واجبة ، وعليه أن يحترم معلمه ويقدره حتى قدره . إذ هو أب لنفسه ، كما أن والده بالنسب أب لجسده .

• أهملوا التعليم البحت ، فلم يكن لها مكان في عضوية الجماعة أو في أية مرتبة من مراتبها ، وتركوا شأنها حيث احترت عندهم في مرتبة مساوية للصبيان وغيرهم ممن لم يرتفعوا إلى مستوى العضوية لجماعة إخوان الصفاء .

خلاصة القول أنه كان لإخوان الصفاء فلسفتهم النظرية التي لم تنفصل عن فلسفتهم في تربية الإنسان ، وكذلك لم ينفصل الفكر التربوي عندهم عن تطبيقه في إطار مجاهتهم العملية وفي حدود إمكانات زمانهم ومكانهم وثقافتهم عصرهم .

الشيخ الرئيس

ابن سينا

يذكر أن ابن سينا هو أول فيلسوف عربي ترك لنا من لفظه شيئاً عن سيرته ووصف حاله ، فقال : إن أباه كان رجلاً من أهل بلخ ، وانتقل حيناً إلى بخارى في أيام نوح بن منصور . وقد ولد بأفشنة بالقرب من بخارى عام ٩٨٥ ميلادية . ويذكر ابن سينا عن نفسه أنه حفظ القرآن في سن العاشرة ، ثم أراد أبوه أن يدعوّه إلى مذهب الإسماعيلية ، وكان يأخذه لتساع المناقشات الملهية ، فقتل ساعاً للفلسفة والمنهضة وحساب الهند ، فتولد في نفسه ميل إلى هذه العلوم من غير أن يعتنق مذهب الإسماعيلية .

ثم تلمذ أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن عليّ بن سينا على أساتذة في الفلسفة والفقه والرياضة والمنطق . ثم أخذ يقرأ الكتب بنفسه ويطالع الشروح حتى أحكم علم المنطق وكتاب إقليدس ، ثم انتقل إلى دراسة الأشكال الهندسية حتى أنه فاق من كان مفروضاً أن يعلم هذه الأشكال . ثم فتحت أبواب العلم عليه حتى رغب في علم الطب ، ويقال إنه بعد أن قرأ الكثير في علم الطب بدأ يتعهد المرضى بعد أن افتتح عليه من أبواب المعالجات المقتبسة عن التجربة مالا يوصف .

وكان ابن سينا قد بلغ السابعة عشرة من عمره !!

ثم أمضى سنة ونصف سنة متكباً كلية على العلم والقراءة ، وخاصة في المنطق والفلسفة ، وكان يوصل الليل بالنهار في البحث والقراءة . . . وكلما كنت أتحير في مسألة ولم أكن أظفر بالحد الأوسط في قياس ، ترددت إلى الجامع وصليت وابتليت إلى مبدع الكل ، حتى فتح لي المنطق ، وتيسر المتعسر ، وكنت أرجع بالليل إلى دارى ، وأضع السراج بين يديّ وأشتغل ، بالقراءة والكتابة ، فهما غلبني النوم أو شرعت بضعف ، عدلت إلى شىء

قدح من الشراب ويها تمود إلى قوتي ، ثم أرجع إلى القراءة ، ومهما أغلظني أذني نوم أحلم بتلك المسائل بأعيانها ، حتى إن كثيراً من المسائل اتضح لي وجوها في المنام ، وكذلك حتى استحكم معي جميع العلوم ووقفت عليها بحسب الإمكان الانساني ، وكل ما علمته في ذلك الوقت فهو كما علمته الآن . لم أزد فيه إلى اليوم . وكان يعني (باليوم) عندما كتب سيرة حياته .

ويقول ابن سينا عن نفسه إنه قرأ كتاب « ما بعد الطبيعة » ولم يفهم ما فيه حتى أهاد قراءته أربعين مرة . . وصار لي محفوظاً وأنا مع ذلك لا أفهمه ولا المقصود به ، وآيست من نفسي وقلت هذا كتاب لا سبيل لي فهمه . وإذا أنا في يوم من الأيام حضرت وقت العصر في الوراقين ، ويبد دلالة جلد ينادي عليه فخره على فردته رد متبرم ، معتقداً أن لا فائدة في هذا العلم ، فقال لي اشتر مني هذا فإنه رخيص أبيعك بثلاثة دراهم ، وصاحبه محتاج إلى ثمنه فاشتريته . فإذا هو كتاب لأبي نصر الفارابي في أغراض كتاب ما بعد الطبيعة . فرجعت إلى بيتي وأسرت قراءته فانفتح على في الوقت أغراض ذلك الكتاب ، بسبب أنه كان لي محفوظاً على ظهر القلب ففرحته بذلك وتصدقت ثاني يومه بشيء كثير على الفقراء شكراً لله تعالى .

وقد حدث أن مرض سلطان بخاري نوح بن منصور وحرار فيه الأطباء .

وقد حدث أن مرض سلطان بخاري بن منصور وحرار فيه الأطباء . كان اسم ابن سينا قد ذكره بين يدي السلطان المريض ، فأرسل في استدعائه واشترك في مداواته . وقد أحجب السلطان بابن سينا حتى أذنه له بدخول دار كتبه ، وكانت داراً ذات بيوت كثيرة ، في كل بيت صناديق كتب منضدة بعضها على بعض ، في بيت منها كتب العربية والشعر ، وفي آخر الفقه . . . وطابت ما احتجت إليه منها ورأيت من الكتب ما لا يقع اسمه إلى كثير من الناس قط وما كنت رأيت من قبل ولا رأيت من بعد : فقرأت تلك الكتب وظفرت بفوائدها .

ايقل إن ابون سينا قد اتهم بحرق خزائن الكتب هذه بعد أن استفاد من

كل العلوم التي كانت بها حتى ينفرد بمعرفة ما حصل منها ، ولكن هذه التهمة لم تثبت عليه . ويقول عن نفسه إنه لما بلغ ثمانى عشرة سنة من عمره فرغ من العلوم كلها ، والظاهر أن الله قد جابه بذاكرة جبارة وقطرة على الدراسة والصبر والرغبة في التحصيل ينذر وجودهما .

ويدأ ابن سينا التأليف وهو في الحادية والعشرين ، ثم تقلد مناصب كثيرة خارج بخارى . وقد حدث في أثناء ترحاله في داغستان بالقرب من بحر قزوين أن مرض فعاد إلى جرجان واشتغل بتأليف كتابه العملاق في الطب واسمه « القانون » وهو الذي خلد ذكره ، وكان يدرس في أكبر جامعات أوروبا .

على أن ابن سينا لم يعرف الاستقرار في مكان واحد ، فقد عينه أمير همدان وزيراً ولكن وزارته لم ترض الجند وطلبوا قتله ، ثم اختفى ابن سينا بعض الوقت . ثم عاد إلى حاشية أمير همدان الذي كان يحس أوجاعاً في أحشائه ، ويدأ ابن سينا في كتابة مؤلفه « الشفاء » .

وكان ابن سينا معلماً في الفلسفة والطب ، ويذكر أنه كان يحب الأُنس والأطعمة الفاخرة . فكان يدرس لتلاميذه في أول الليل ، ثم يمضي بقيته معهم ومع أحبائه حيث الموائد الممتعة والموسيقى الشجية . ولما مات شمس الدولة أمير همدان لم يرض ابنه عن حال ابن سينا ، فحقد عليه الشيخ الرئيس وكتب في السر عنده أمير أصبهان . ولكن انكشف أمر ابن سينا ومجن . ثم فر إلى أصبهان وكانت مصته قد بدأت تضعف من الإفراط في العمل واللهو ، وتمك منه داء في أحشائه . ويظهر أن الفيلسوف الطبيب أحس أن هذا الداء فيه أجله فتاب إلى الله وتصدق بأثمن ما عنده وانقطع إلى العبادة حتى مات في سن السابعة والخمسين .

كتب ابن سينا رسائل عديدة تشتمل على أغراض شتى وفنون مختلفة ،

هذه كتب في الطب ، والأدب ، والفلسفة . ويقول الأب بولس مسعد (١) لو شئنا تعدد مصنفات الشيخ الرئيس في فروع الأدب والعلم والحكمة والطب والدين لملي القارئ . . ويلوح أن أول كتاب ألفه الشيخ هو (مبحث في القوى النفسانية) كتبه للأمير نوح بن منصور ، ويسمى الكتاب أيضاً (هدية الرئيس للأمير) . ثم تابعت تأليفه التي زادت على المائة كما أحصاها رواية سيرته ، أو على المائتين كما ترى من الاطلاع على كتبه المخطوطة المطبوعة (٢) ومن أهم كتبه :

١ - الشفاء : ويعتبره الأب بولس من أعظم مؤلفات أرسطو الإسلام قدراً وأعلها شأناً وأغزرها مادة وأكثرها فائدة . و (الشفاء) كتاب في الفلسفة يحتوي على كل فروعها المنتشرة في أيامه : المنطق والرياضيات والإلهيات والطبيعات وما وراء الطبيعة ، ويقع الكتاب في ثمانية عشر جزءاً .

٢ - " القسانون " ، وهو كتاب في الطب ، ويعتبر موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطب عند العرب والإغريق والهنود والسيان وغيرهم (٣) فقد أودعه الشيخ كل .. يتعلق بالطب . ويقع في أربعة عشر مجلداً تتضمن كل معارف عصر ابن سينا في الطب والمقايير الكلية من علم الطب ، وقد تكلم فيه عن المبادئ النظرية ، أي التشريح وعلم وظائف الأعضاء أو كما يقول (في ماهية العضو وأقسامه والعظام والمضلات والأعصاب والشرين والأوردة) ، وفي تصنيف الأمراض والأسباب والأعراض ، وفي قوانين المعالجات . وتناول في الكتاب الثاني القوانين التي يجب أن تعرف عن الطب والأدوية . ثم تناول في جزئه الثالث والرابع وسائل المداواة المحافظة للصحة ، كما تناول في الكتاب الخامس الأقرباذين وهي الأدوية المركبة . وقد ترجم هذا الكتاب إلى اللاتينية وطبع في القرن الخامس عشر والسادس عشر عدة

(١) الأب بولس مسعد : ابن سينا الفيلسوف ، ص ٢٧

(٢) أحمد فؤاد لاهوتاني : ابن سينا ، ص ٢٤ - عن الأب قنواتي : مؤلفات ابن سينا .

(٣) عباس محمود العقاد : أثر العرب في الحضارة الأوروبية ، ص : ٢٩

حرات ، كما عني الأوروبيون بنصه العربي أيضا فطبعوه بالعربية في روما عام ١٥٩٣ ، واحتفظت المكتبة الوطنية بباريس بنسخة خطية منه .

٣ - النجاة : وكتاب (النجاة) مختصر لقسم الشفاء الفلسفي ، وقد وضعه ابن سينا للذي يريد أن يتميز عن العامة ، وينحاز إلى الخاصة ، ويكون له بالأصول الحكمة إحاطة (١) والنجاة من الكتب الفلسفية المحكمة الوضع والترتيب والتبويب ، ويشتمل على المنطق والطبيعيات والفنلزمة والحساب وعلم الهيئة وعلم الموسيقى والإلهيات ، ولم يبق منه إلا ثلاثة أجزاء ، وهي : المنطق ، والطبيعيات ، والإلهيات . وقد طبع كتاب (النجاة) لأول مرة باللغة العربية في روما عام ١٥٩٣ م ، وترجمت أجزاء منه إلى اللاتينية والفرنسية (٢) .

٤ - الإشارات والتنبيهات : وقد ألفه ابن سينا في أواخر أيامه ، وهو آخر تصانيفه ، وكان يعده من أحسن كتبه ، ويضن به على غير أهله . وقد كتب في آخره (٣) : « أيها الأخ إني قد خفضت لك في هذه الإشارات عن زيادة الحق ، وأقمضت قبي الحكم في لطائف الكلم ، فصنته عن الجاهلين والمبتلين ، ولا تنشره إلا بين الذين تثق ببقاء سريرتهم ، واستقامة سيرتهم » . ابن سينا الفيلسوف .

قسم ابن سينا العلوم إلى نظرية وعملية ، « والعلوم النظرية هي العلم الطبيعي الذي يبحث في الموجودات من حيث هي في مادة وحركة ، والعلم الرياضي الذي يبحث في الأمور الخالطة للمادة ولكن يمكن مفارقتها تصوراً لا قواماً ، والعلم الإلهي الذي يتناول اعتبار الموجودات من حيث مفارقتها تصوراً وقواماً ، والعملية تبحث في سلوك الإنسان ، إما من جهة تصرفاته الشخصية وهذا هو علم الأخلاق ، وإما من جهة تصرفه مع غيره

(١) من (مقدمة كتاب النجاة)

(٢) محمد كاظم الطائي : ابن سينا - بحث وتحقيق ، ص : ٧٩

(٣) الأصول والفن ، ص ٧٧

من الناس وهو علم السياسة . والفلسفة تجمع هذه العلوم كلها ، وغرضها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه . وغاية الفلسفة النظرية تكميل النفس بالعلم ، وغاية العملية تكميل النفس بالعمل ، أو أن غاية الأولى معرفة الحق : وغاية الثانية معرفة الخير (١) .

ويقول ابن سينا عن المنطق إنه آلة لتحصيل العلوم « لأنه يكون علماً منبهاً على الأصول التي يحتاج إليها كل من يقتنع المجهول من العلوم » وكثيراً ما يؤكد ابن سينا نقص العقل الإنساني ، وهذا النقص يجعله في حاجة إلى القوانين المنطقية ، وكما يستنبط صاحب القراسة من ملامح الشخص الظاهرة أخلاقه النفسية الداخلية . فكل ذلك يتوصل صاحب المنطق من المقدمات المعلومة إلى المجهول . ولكن قد تنطرق إلى هذا الاستنباط أخطاء التخيل والحس ، ولذلك فلا بد من مجاهدة الحس للترقي بالتخيل إلى مرتبة المعرفة العقلية الخالصة التي توصل إلى الحقائق البقية المطلقة (٢) . ويرى ابن سينا أن البدوي لا يحتاج إلى تعلم النحو ، وكذلك لا يستغنى عن المنطق إلا رجل مؤيد بالهام إلى .

ويرى ابن سينا أن للأشياء قبل تكثرها وجوداً في علم الله وفي عقول الملائكة (عقول الأفلاك) ، وإذا اتخذ الوجود الصورة المادية تعرض له الكثرة ، ثم يرتقى وتزول عنه العوارض الشخصية حتى يصير معنى كلياً في العقل الإنساني ، وينهب ابن سينا إلى أن المادة لا تصدر عن الله ، وبذلك جعل المقولات في مكان أعلى من كل ما هو مادي ، ورفع بذلك شأن النفس من حيث هي وسيطة بين عالم العقول وعالم الأجسام .

وتكلم ابن سينا عن النفس في كتابه (النجاة) كجنس واحد ينقسم [يقرب من القسمة إلى ثلاثة أقسام :

(١) النفس النباتية : وهي كمال أول لجسم طبيعي آلى من جهة ما

(١) أحمد فؤاد الأهواني : (المرجع السابق) ، ص ٤٢

(٢) دي بويو : (المرجع السابق) ، ص ١٩٦

يتولد ويربى ويتنلى والقلء جسم من شأنه أن يتشبه بطبيعة الجسم الذى قيل
إنه خلأوه ، ويزيد فيه بمقدار ما يتحلل أو أكثر أو أقل .

(ب) النفس الحيوانية : وهى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما
يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة .

(ج) النفس الإنسانية : وهى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما
يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستبطاء بالرأى ، ومن جهة
ما يدرك الأمور الكلية .

ويقول ابن سينا إن النفس جوهر قائم بذاته مستقل عن البدن مغاير له .
ومنعه فى الإنسان إثنين ، فالإنسان مركب من جسد ونفس ، وليس بين
الجسد والنفس اتصال فى الجوهر . ولكن لكل جسد نفس خاصة لا تصلح
إلا له وتفيض عليه من واهب الصور ، وهو العقل الفعال .

وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير
وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير
إليه كل أحد بقوله « أنا » (١) والأنا هنا لا تعنى البدن . بل تعنى شيئاً آخر
غير ملموس . وقد تأثر بفكرة الأنا الأسينية الفيلسوف ديكارت وفلاسفة
ألمان وبرجسون وفرويد ، كما فطن ابن سينا إلى فكرة الشعور ، وميز بينه وبين
الأنا ، فقد يشعر الفرد بذاته ، وقد يغفل عن ذاته ، فلا يشعر بها « ولكن مع
ذلك لا تغيب عنه ذاته . فيقول ابن سينا : « حتى إن النائم فى نومه ، والسكران
فى سكره ، لا تحزب ذاته عن ذاته ، وإن لم يثبت تمثله لذكركه » .

ويقسم ابن سينا النفس الحيوانية إلى قوتين : قوة محركة ، وقوة مدركة .
ويقسم القوة المحركة إلى قسمين : إما محركة بأنها باعثة ، وإما محركة بأنها فاعلة
وأما القوة المدركة فتقسم عنده قسمين أيضاً : قوة تترك من خارج ، وقوة
تترك من باطن . والمدركة من خارج هى الحواس الخمس : البصر والسمع
والشم واللمس واللمس . والأخير هو جنس لأربع قوى تترك الحار والبارد ،

(١) ابن سينا : أحوال النفس (تحقيق د . أحمد فؤاد الأهواني) ، ص ٩٨٣

(٢) جليل صليبا : ابن سينا - درس ونحوه ، ص : ٢٧

واليايس والرطب والصلب واللين ، والخشن والأملس (١) . وأما القوى المدركة من الباطن فبعضها قوى تدرك صور المحسوسات ، وبعضها تدرك معاني المحسوسات . ومن المدركات ما يدرك ويفعل معاً ، ومنها ما يدرك ولا يفعل ، ومنها ما يدرك إدراكاً أولياً ، ومنها ما يدرك إدراكاً ثانياً .

والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذي والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذي تدركه النفس الباطنة ، والحس الظاهر يدركه أولاً ويؤديه إلى النفس ، ومن القوى الباطنة : قوى الخيال أو المصورة ، وهي قوة مرتبة في آخر التجويف المقدم من الدماغ تحفظ ما قبله الحس المشترك من الحواس الجزئية وتبقى فيه بعد غياب المحسوسات . لأن قوة القبول هي غير قوة الحفظ .

والقوة المتخيلة هي قوة مرتبة في التجويف الأوسط من الدماغ من شأنها أن تركب بعض ما في الصور مع بعض وتفضل بعضه عن بعض بحسب الاختيار والقوة الوجيهة هي قوة مرتبة في نهاية التجويف الأوسط من الدماغ وتدرك المعاني غير المحسوسة كالقوة الحاكمة بأن اللب مهروب منه ، وأن الولد معطوف عليه . وأخيراً القوة الحافظة أو الذاكرة وهي قوة مرتبة في التجويف المؤخر من الدماغ تحفظ ما تدركه القوة الوجيهة . ونسبة القوة الحافظة إلى الوجيهة كنسبة القوة التي تسمى خيالاً إلى الحس المشترك . فالحافظة تحفظ المعاني والخيال يحفظ الصور (٢) .

ويذكر ابن سينا أن العقل هو أعلى قوى النفس النظرية ، وقى الإنسان عقل على ، وفعله يظهر التمدد في الطبيعة الإنسانية ظهوراً اعتيادياً غير مباشر . وهذا العقل العملي مبدأ حركة الإنسان بعد الروية ، وإذا كانت النفس الحيوانية محركة للحيوان ، فليس ذلك بعد روية وتفكير ، بل بزوع شوق ينبعث من الشهوة أو الغضب . وللعقل العمل ثلاث وظائف (٣) . فهو حين يضاف إلى القوة الحيوانية الزوعية تحدث عنه هيئات انفعالية مثل الخجل والحياء والضحك

(١) ابن سينا : الإشارات . الجزء الثاني ، ص : ٣٥٠ - ٣٥٢ .

(٢) أسد فزاد الأهماني : المرجع الأسبق : ص : ٦٠ - ٦١ .

والبكاء . وحيز يضاف إلى القوة المتوهمه يستفيد منه الإنسان في التدابير الكائنة الفاسدة ، وفي استنباط الصنائع المختلفة . وحيز يضاف إلى العقل النظرى يتولد عنه الآراء اللامعة مثل أن الكلب قبيح .

والعقل العمل هو الذى يتساط على البدن يسوسه فتشأ عن ذلك هيئات تسمى فضائل أو رذائل ، بحسب اتقيادها أو عدم اتقيادها . أما العقل النظرى أو القوة النظرية فهى قوة من شأنها أن تنطبع بالصور الكلية المجردة عن المادة . فان كانت مجردة بذاتها فذلك ، وإن لم تكن فأنها تصبح مجردة بتجريدها إياها حتى لا يبقى فيها من علائق المادة شيء . ولهذا العقل النظرى أربع مراتب أو قوى :

(أ) العقل الميولانى : وهى قوة مطلقة أو قوة للاستعداد المطلق ، موجودة عند كل فرد صغير آكان أو كبير آتقوة الطفل على الكتابة .

(ب) العقل بالملكة أو القوة الممكنة . وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الأولى وهى المقدمات التى يقع بها التصديق لا باكتساب ولا بأن يشعر المصدق بها أنه كان يجوز له أن يخاف عن التصديق بها ، مثل اعتقادنا بأن الكل أعظم من الجزء ، وأن الأشياء المتساوية لشيء واحد متساوية .

(ج) العقل بالفعل (١) وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الثانية التى تعتمد فى حصولها على المعقولات الأولى .

(د) العقل المستفاد ، وهو كمال العقل بالفعل .

ويتكلم ابن سينا عن أن العقل يكون فى أول الأمر عقلا بالقوة ، ثم يصير عقلا بالفعل . وذلك بما يصل إليه من إحساسات تؤدىها إليه الحواس الظاهرة والباطنة ، فالعقل يخرج بالاستعمال من القوة إلى الفعل ، ولهذا يحدث بواسطة الإدراك ولكن بهدى وإثارة من فوق : من واهب الصور ، وهو العقل الفعال الذى يفيض الصور على العقل الإنسانى .

على أن نفس الإنسان ليس بها حافظة تحفظ المعانى العقلية المجردة .

(١) يتكلم ابن سينا عن القوة وفعلها وهما من معنات أرض علو . والقوة هى الموجود من حيث أنه لم يبلغ كماله بسده ، والفعل هو الموجود من حيث أنه بلغ كماله ؛

لأن الذاكرة لا بد أن ترتكز أبداً على موضوع محسوس ، فإذا أدركت النفس الناطقة شيئاً فإن هذا الإدراك يفيض عليها دائماً من العقل الفعال ، والنفس الناطقة لا تهايز بموضوع معرفتها ولا بمقدار ما حصلته من معارف ، وإنما يكون تمايزها بمقدار سرعة استمدادها للاتصال بالعقل الفعال الذي تتلقى عنه المعرفة (٢) .

ويتكلم ابن سينا عن أن للنفس الناطقة كمالها الخاص بها أن تصير علماً عالياً مرتسماً فيها صورة الكل والنظام المعقول في الكل والخير القاطن في الكل ، ويقول إن اللذات مرتبة بحسب علم القيم ، وأدنى هذه اللذات هذه الشهوات من طعام وشراب ، وهذه الحياة العقلية أشرف وأتم من اللذات الشهوانية والغضبية ، كما أن لذة المعقول أدهم من لذة المحسوس ، ولذلك كانت اللذة الدائمة أرفع من اللذة المضمرة القاسية .

عرضت في عجالة سريعة لتلخيص يسير من الفلسفة السينية ، وقد اشتهر ابن سينا كفيلسوف وسياسي وطبيب ، ويذكر أن كتاب (القانون) بقي لمجمل الطب مدة طويلة لم ينلها أي مؤلف آخر ، وكان ينظر إليه على أنه وحى معصوم ، فقد نسق تنسيقاً منطقياً لا يعاب . ويقول أهل الثقة إن ما على الإنسان إلا أن يقرأ جالينوس ثم يقتل منه إلى ابن سينا ليرى الفارق بينهما ، فالأول غامض والثاني واضح كل الوضوح ، والتنسيق والمنهج المنتظم سائدان في كتاب ابن سينا ، ونحن نبحث عنهما حيثما في كتابه جالينوس .

وقد اشتغل ابن سينا بوظائف الحكم والوزارة ، ومع ذلك فكان لديه متسع من الوقت للقراءة والكتابة وترويح النفس . وكتب في السياسة ، ولكن كلمة (سياسة) تعني عند فلاسفة العرب (تلاقى الخلل وإصلاحه القاسدي) ولما كان الفساد والخلل يطرقان على الإنسان وأعماله فقد وضع بعضهم مقالات ورسائل في هذا الموضوع . ولا ابن سينا رسالة في السياسة مقدمة إلى مقدمة وخمسة أقسام : في المقدمة تكلم عن التفاوت بين الناس في الصفات والرتب ،

ثم تناول في أقسام الكتاب : سياسة الرجل نفسه ، سياسة الرجل دخله وخرجه
سياسة الرجل أهله ، سياسة الرجل ولده ، ثم سياسة خدمه (١) .

أولاً : سياسة الرجل نفسه (١) :

أول ما ينبغي أن يبدأ الإنسان من أصناف السياسة سياسة نفسه ، إذ كانت
أقرب الأشياء إليه ، وأكرمها عليه ، وأولها بعائنه ، لأنه متى أحسن
سياستها لم يعبأ بما فوقها من سياسات .

ومن أوائل ما يلزم : أن يعلم أن له عقلاً هو السائق ، ونفساً أماراة
كثيرة المعائب ، فإذا علم ذلك وجب أن يطلب جميع معائب نفسه فيصلحها
بدون إهمال ، ولما كانت معرفة الإنسان غير موثوق بها لما في طبائع الإنسان
من الغباوة عن مساوئه ، وكثرة مساعدته لنفسه ، فيجب أن يتخذ الأخ اللبيب
الوارد الذي يكون منه بمنزلة المرأة فيريه حسن أحواله حسناً وسيئها سيئاً .

ثانياً : سياسة الرجل ولده

إن من حق الولد على والده إحسان تسميته ، ثم اختيار ظفرك حتى لا تكون
حجماء ، ولا ورهاء ، ولا ذات عانة فإن اللبن يعدى كما قيل ، فإذا فطم
الصبي يبدأ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللثيمة ..

فينبغي لتعليم الصبي أن يجنبه مقاييس الأفعال ، وينكب عنه معائب العادات
بالترهيب ، والترغيب ، والأيتاس ، والإيماش ، وبالإعراض ، والإقبال ،
بالحمد مرة ، وبالتوبيخ أخرى ما كان كافياً ، فإن احتاج إلى الضرب فليكن
أو الضرب قليلاً موجعاً كما أشار به الحكماء بعد الإرهاب الشديد ، وإعداد
الشجعان ، فإن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها ،

(١) من « رسالة تدابير المنازل » لولاء البسات الأهلية ، في محمد كاظم الطريحي .
(للراجم الأديب) عن : ١١٣ - ١٦٨ ، والأب يونس مسعد : (المرجع الأسبق) ص :

واشتد منها خوفه ، وإذا كانت الأوز خفيفة غير مؤلمة حسن ظنه بالباء فلم يحفل به .

فإذا تبأ الصبي للتقين ، ووعى سمعه أخذ في تعلم القرآن وصورت له حروف المجاء ، ولقن معلم الدين ، وينبئ أن يحفظ الرجز ثم القصيد .
وينبئ أن يكون للصبي مؤدب عاقل ذو دين يصير برياضة الأخلاق حاذق بتخريج الصبيان ، وقور رزين بعيد عن الخفة والسخف ، قليل التبلد والاسترسال بحضرة الصبي ، غير كز ولا جامد ، حلوليب دومرومة .
ونظافة ونزاهة ..

وينبئ أن يكون مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلفة ، حسنة آدابهم مرضية أخلاقهم فإن للصبي يأخذ عن الصبي .
وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن ، وحفظ أصول اللغة : نظر عند ذلك إلى ما يريد أن تكون صناعته فوجد طريقه .
ويجب أن يعلم مذهب الصبي أنه ليس كل صناعة يرومها ممكنة له مواتية ، لكن ما يشاكل طبعه وناسبه ..
فإذا كسب الصبي بصناعته فن التدبير أن يزوج ويفرد رحله ، للفلا-
تلاعب به الشعوب . . .

مجلة الإسلام

الغزالي (١)

هو أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي ، قيل إن أباه كان يشتغل بنزل الصوف ، ومن هنا جاءت التسمية ، وقيل إنه ينسب إلى بلد يسمى غزالة ، والغالب أنه ولد في مدينة طوس من أعمال خراسان ببلاد فارس عام ١٠٥٨ م (٤٥٠ هجرية) . ويعتبر الغزالي من أكبر مفكري الإسلام المدافعين عنه بل من أكثرهم قلرة على الابتكار ، وكان قصباً متكلماً صوفياً . وقد سمي بحجة الإسلام لأنه رد على الكثيرين من المخالفين .

ويذكر السبكي في طبقاته أن الثقافة الأولى التي تلقاها الغزالي بعد وفاة أبيه كانت في بيت صديق له متصوف . وكانت ثقافة عامية لم يستزد منها الكثير ، إذ كان يعدها علماً دنيوياً ، وفضل عنها أن ينغم روحه في معرفة الله . ودرس الغزالي علم الكلام عندما ذهب إلى نيسابور ولازم إمام الحرمين هناك . وقرأ الحكمة والفلسفة ، وقد عرف عنه شدة الذكاء والإفراط في الإدراك والغوص عن المعاني الدقيقة .

ثم بعد موت إمام الحرمين تولى منصب التدريس في بغداد في مدرسة "نظامية" ونال هناك نجاحاً كبيراً ، فقد أعجب الخلق بحسن كلامه وكال فضله

(١) المادة مستقلمن :

أبو حامد الغزالي : إسهام علوم الدين (أربعة أجزاء)

أبو حامد الغزالي : المنقذ من الضلالة

حسين أمين الغزالي : قصبها وفلسوفها ومتصوفها

طه عبد الباقي سرور : الغزالي

فتحية سليمان : بحث في المذهب التبري عند الغزالي

البارون كارادونو (ترجمة عادل زمير) : الغزالي

محمد الهبي : الغزالي في فلسفة الأخلاق والصوفية

الأستاذ بوسنا قمبر : الغزالي

وفصاحة لسانه ونكته الدقيقة وإشاراتهِ الطيِّفة . وكان الشك قد بدأ يتطرق جاداً إلى نفسه مما يثير عقله ، فراد من تحصيله من الفلاسفة آملاً تنوُّقاً للحقيقة العليا . وقرأ للقاراني ولأين سينا وغيرهما قراءة الناقد الذي يزمع إعادة تصنيف ما كتب ، والذي ظهر فيها بعد تحت كتاب (تهافت الفلاسفة) . ومعنى التهافت عنده التسرع بجهل ، ويقول إن البعوضة لأجل ضعف إبصارها تطلب ضوء النهار فإذا رأت ضوء السراج بالليل حسبت هذا السراج كوة أو فتحة من البيت المظلم يدخل منها ضوء النهار فتري بنفسها إلى السراج وتكرو المحاولة مرات وهي تحسب أنها متجهة نحو نور النهار حتى تحترق . وكان الغزالي يقصد بكتابه هذا نقد كلام الفلاسفة وهدم مذاهبهم لأنهم تسرعو بجهالة كما يفعل البعوض .. وأحس الغزالي أن الدنيا مقبلة عليه لشدة ظالما وأنها تجلبه بأمنها إلى البقاء والمقام في بغداد ، وفي نفس الوقت تنادى به دواعي الآخرة إلى الرحيل ، ووجد أن خيراً له أن يحارب الدنيا ورذائلها .

هجر الغزالي كرسي التدريس لأنه شعر برغبة إلى حياة صوفية وقصد بيت الله الحرام ، وحج ثم توجه إلى الشام واعتكف في زاوية بالمسجد الجامع في دمشق ، حيث اشغل بتأليف كتبه وترويض نفسه . وقد سميت المنارة التي كان يصلي فيها بالغزالية وهي معروفة إلى اليوم بهذا الاسم . وليس الغزالي للملابس الصوفية الخشنه مع التقليل من الطعام والشراب ، وتنقل إلى القدس حيث مسجد الصخرة ثم إلى حبرون (الخليل) زائراً ضريح إبراهيم ، وطاف بالمساجد والترب وآوى إلى القفار وكلف نفسه مشاق العبادات آملاً الطريق الموصول إلى رضا الرحمن .

وبعد سنتين من النسك عاد إلى بغداد ، وهناك أظهر كتابه الضخم (إحياء علوم الدين) . وتوجه إلى نيسابور ليعلم فيها بالمدرسة النظامية ، ثم إلى مسقط رأسه في طوس حيث أقام مجاور بيته مدرسة للفقهاء وخاتمه للصوفية ووزع أوقافه على وظائف من ختم القرآن ، ثم وافاه الأجل المحتوم في الخامسة والخمسين من عمره .

فى فلسفة الغزالى الأخلاقية

يتحدث الغزالى فى الجزء الثانى من كتابه « إحياء علوم الدين » عن (كتاب آداب الأكل) وهو الأول من ربيع العادات ، وفيه يتكلم عن آداب حالة الأكل ، وما يستحب بعد الطعام ، وفيما يزيد بسبب الاجتماع والمشاركة فى الأكل ، وآداب تقديم الطعام إلى الإخوان الزائرين ، وفى آداب الضيافة . أما الكتاب الثانى من ربيع العادات ويتكلم فيه عن آداب المعاشرة الزوجية وفيما على الزوج وفيما على الزوجة . والكتاب الثالث من ربيع العادات يتحدث فيه عن آداب الكسب والمعاش . أما الكتاب الرابع فهو عن الحلال والحرام . وفى الكتاب الخامس من ربيع العادات الثانى يتكلم عن آداب الألفة والأخوة ، وفى السادس عن العزلة ، وفى السابع عن آداب السفر ، وفى الثامن عن السماع والوجد ، وفى التاسع عن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر .

ومن كلام الغزالى فى الجزء الثانى يندو لنا الفيلسوف الأخلاقى الذى أضاف إلى الفلسفة الإغريقية ما نص عليه الإسلام من معاملة بين العبد وربّه ، وبين الإنسان وأخيه الإنسان ، وهرض الغزالى لهذه العلاقات عرضاً مؤسساً على فهم واضح بنفسية الخلق ، وعلى ضوء ما خلفه فلاسفة الإغريق من بحوث نفسية واجتماعية وسياسية .

وتكلم الغزالى عن الخلق فيقول : « ليس الخلق عبارة عن الفعل ، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقْد المال أو لمانع ، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء . وليس هو عبارة عن القوة ، لأن نسبة القوة إلى الإمساك والإعطاء بل إلى الضدين واحد . وكل إنسان خلق بالفطرة قادراً على الإعطاء والإمساك ، وذلك لا يرجب خلق البخل ولا خلق السخاء . وليس هو عبارة عن المعرفة ، فإن المعرفة تتعلق بالجميل والتبجح جميعاً على وجه واحد ... بل هو الهيئة التى تعد النفس لأن يصدر منها الإمساك والبذل . فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (١) .

ويقول الغزالي في تقديمه لمؤلفه « كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق ومعالجة أمراض القلب » وهو الكتاب الثاني من ربيع المهلكات ، ويقول : « ونحن نشر في هذا الكتاب إلى جمل من أمراض القلوب وكيفية القول في معالجتها على الجملة من غير تفصيل لعلاج خصوص الأمراض ، فإن ذلك يأتي في بقية الكتب من هذا الربيع . وغرضنا الآن النظر الكلّي في تهذيب الأخلاق وتعميد مناجها . ونحن نذكر ذلك ونجمل علاج البدن مثالا له . ليقرب من الأفهام دركه ويتضح ذلك ببيان فضيلة حسن الخلق ، ثم يبان قبول الأخلاق لتتغير بالرياضة ، ثم يبان السبب الذي ينال به حسن الخلق ، ثم يبان ثم يبان الطرق التي بها يعرف تفصيل الطرق إلى تهذيب الأخلاق ورياضة النفوس ، ثم يبان العلامات التي بها يعرف مرض القلب ، ثم يبان الطرق التي بها يعرف الإنسان حيوب نفسه ، ثم يبان شواهد الثقل . على أن طريق المعالجة للقلوب بترك الشهوات لا غير ، ثم يبان علامات حسن الخلق ، ثم يبان الطرق في رياضة الصبيان في أول النشوء ، ثم يبان شروط الإرادة ومقدمات المأدبة فهي أحد عشر فصلا يجمع مقاصدها هذا الكتاب إن شاء الله تعالى » .

ويقصد الغزالي بالقلب هنا على حد تعبيره (١) : « لفظ القلب وهو يطلق لمعنيين أحدهما ... قطعة لحم لا قدر له ، وهو من عالم الملك والشهادة إذ تتركه البهائم بحاسة البصر فضلا عن آدميين ، والمعنى الثاني هو لطيفة بائية روحانية لها بهذا القلب الجسماني تعلق ، وتلك الطليقة هي حقيقة الإنسان وهو المدرك للعالم العارف من الإنسان ، وهو المخاطب والمعاقب ، المعاتب والمطالب . ولها علاقة مع القلب الجسماني ... والمقصود أننا إذا أطلقنا لفظ القلب في هذا الكتاب أردنا به هذه اللطيفة وغرضنا ذكر أوصافها وأحوالها لا ذكر حقيقتها في ذاتها ، وعلم المعاملة يفترض إلى معرفة صفاتها وأحوالها ولا يفترض إلى ذكر حقيقتها » .

وفي حديث الغزالي على الخلق والأخلاق يتحدث عن الفضيلة وأنها العقل

المحمود عقلاً وشرعاً . والعقل معنيان في رأيه .. « أنه قد يطلق ويراد به العلم بحقائق الأمور ، فيكون عبارة عن صفة العلم الذي عمله القلب ، والثاني أنه قد يطلق ويراد به المدرك للعلوم فيكون هو القلب أعني تلك الطليقة » . وقد حدد الغزالي ما قصد عندما قال : « العقل المحمود » وأنه الوسط . والوسط يقع بين طرفين ... والوسط وهو الفضيلة . والطرفان رذيلتان مذمومتان » . كما يحدد الغزالي الفضيلة بأنها اعتدال أركان النفس الأربعة وقواها وهي : قوة الغضب وقوة الشهوة وقوة الحكمة وقوة العدل . ويرى أن حسن قوة الشهوة واعتدالها يعبر عنه بالعدة ، واعتدال الغضب شجاعة ، فإذا حادت قوة الغضب عن قوة الاعتدال أصبحت سهوياً . وإن مالت إلى ناحية مضادة كانت جبناً . والإفراط في الحكمة خبث في جانب وبه في آخر .

ونلاحظ تأثير الغزالي بآراء أرسطو وأفلاطون . وإن زاد عن قوى أفلاطون قوة العدل ، ولم يعرف عن أفلاطون إلا على أنها التوازن بين الشهوة والغضب والحكمة . على أن الآراء الإغريقية لم يقدمها الغزالي كما جاءت بل زأوج بينها وبين الإسلام ، فهو يقول إن الحكمة كقوة من قوى النفس جاءت بها القرآن الكريم في قوله تعالى « ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيراً كثيراً » .

ويقول الغزالي عن قوة الغضب (١) .. « فخلق الله طبيعة الغضب من النار وخرزها في الإنسان وحجتها بطيئته .. وبالجمله قوة الغضب محلها القلب ومناها غليان دم القلب بطلب الانتقام . وإنما توجه هذه القوة عند ثورتها إلى دفع المؤذيات قبل وقوعها وإلى التشفى والانتقام بعد وقوعها . والانتقام قوت هذه القوة وشهوتها وفيه لئسها ولا تسكن إلا به . ثم إن الناس في هذه القوة على درجات ثلاث في أول القطرة من التضريط والإفراط والاعتدال . أما التضريط : فيفقد هذه القوة أو ضعفها وذلك مذموم ، وهو الذي يقال فيه إنه لا حمية له . ولذلك قال الشافعي رحمه الله من استغضب فلم ينفضب فهو حمار . فن فقد قوة الغضب والحمية أصلاً فهو ناقص جداً ، وقد وصف الله

سبحانه أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بالشدة والحمية فقال (أشداء على الكفار رحماء بينهم) . وطلب من نبيه صلى الله عليه وسلم أن يجاهد الكفار والمنافقين ويغظ عليهم . وأما الإفراط : فهو أن تغلب هذه الصفة حتى تخرج سياسة العقل والدين وطاعته ، ولا يبقى للمرء معها بصيرة ونظر وفكرة ولا اختيار ، بل يصير في صورة المضطر . وسبب غلبته أمور غريزية وأمور اعتيادية : فرب إنسان هو بالفطرة مستعد لسرعة الغضب حتى كأن صورته في القطرة صورة غضبان ، ويعين على ذلك حرارة مزاج القلب لأن الغضب من النار كما قال صلى الله عليه وسلم .

وأما الأساليب الاعتيادية : فهو أن يخالطوا قوماً يتبحرون بتشفي الغيظ وطاعة الغضب ويسمون ذلك شجاعة ورجولية ، فيقول الواحد منهم : أنا الذي لا أصبر على المكر والمحال ولا أحتل من أحد أمراً ؟ ومثاله لا عقل في ولا حلم . ثم يذكره في معرض الفخر بجهله . فن سمعه رسخ في نفسه حسن الغضب وجب الله به بالقوم فيقوى به الغضب . ومهما اشتدت نار الغضب وقوى اضطرابها أعمت صاحبها وأصمته عن كل موعظة ، فإذا وعظ لم يسمع بل زاده ذلك غضباً ، وإذا استضاء بنور عقله وراجع نفسه لم يقدر أن ينطق . نور العقل وينمحي في الحال بدخان الغضب ، فان معدن الفكر الدماغ ، ويتصاعد عند شدة الغضب من غليان دم القلب دخان مظلم إلى الدماغ يستولى على معادن الفكر ، وربما يتعدى إلى معادن الحس فتظلم عينه .. وقبح باطنه (الغضبان) أعظم من قبح ظاهره فان الظاهر عنوان الباطن ، وإنما قبح صورة الباطن أولاً ثم انتشر قبحها إلى الظاهر .. فتغير الظاهر ثمرة تغير الباطن . فقس الثمرة بالثمرة ... ثم يتحدث الفاضل عن أثر الغضب في الجسد . حديث طويل .

وبعد أن يتحدث الغزالي عن القضايل وأحكامها يرى أن السبيل إلى تحصيلها وبلوغها هو رياضة النفس مع العبادة ، فبالرياضة والمجاهدة مع العبادة يرق القلب ويصفو وينزع إلى العمل الخير الطيب . وقد أعطى الغزالي أهمية

كبيرة للرياضة والمجاهدة ، وكان يؤمن بآثارها ونتائجها إذا عزم الفرد عزمًا صادقاً على التخلص من المردول واكتساب المقبول . أما العبادة فأمرها سهل يُعنى من أوامر الدين ، وهنا لاحظ جمعاً بين الدين والعقل في تكوين الفضائل ، التخلص من الرذائل .

ويرى صحة النفس تنأى من الاعتدال في مزاج البدن فاعتداله هو صحة له ، والميل عن الاعتدال مرض فيه (١) .

وغاية الأخلاق عنده أن ينقطع عن النفس حب الدنيا ، ويرسخ فيها حب الله ، فلا يكون شيء أحب إلى الفرد من لقاء الله عز وجل ، فلا يستعمل جمع ماله إلا على الوجه الذى يوصله إليه . ويرى الغزالي أن النفس بطبيعتها تميل إلى الحق وتستلذ به ، وإنما ميل النفس إلى التلذذ بالباطل والميل إلى القبيح فهو أمور شنيعة تخرج عن طبع النفس ، ويتضح لنا من أقوال الغزالي أنه يرى سعادة الإنسان النفسية غاية للعمل الخلقي .

الغزالي في تصوفه

مع جنوح الغزالي إلى التصوف إلا أنه أبقى اعتبار الدين عنده كما هو : « قد اتبع الغزالي نهج الفلاسفة الإسلاميين قبله كابن سينا والفارابي ، فبدأ بالمنطق ثم ينتقل منه إلى الإلهام . ويرى الغزالي أنه توجد ثلاث مراتب في الإيمان أو اليقين : مرتبة إيمان العامة الذين يصلحون ما يسمعون من أخبار ، ومرتبة معرفة العلماء الذين يصلون إليها بالاستنباط ، ثم مرتبة ثالثة وهي يقين العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب . فالأول سمعوا أن فلاناً بالدار صدقوا ، والعلماء سمعوا فلاناً يتكلم في الدار فاستنبطوا أنه بالداخل ، وأصحاب المرتبة الثالثة دخلوا الدار ورأوا الرجل بأعينهم (٢) . »

وقد عرفنا الغزالي مدرساً في المدرسة النظامية ثم رحله إلى دمشق باحثاً عن الإشراق والوجد في سورية التي هي بلد تعلم التصوف .. « ولا رأى كيف

(١) إحياء علوم الدين . جزء ٣٠ ، ص : ٦٠

(٢) دى بود (المرجع السابق) . ص ٢٢٧

يكن الشك في ملاقاته الغزالي لما (الإشراف والوجد) إلى حلهما ، وما كان
ليحبس نفسه أياً ما وشهوراً بأجمعها في متعب ضيق أو في غرفة صغيرة بمغارة
لم لم يبق في هذه العزلات هجات باطنية . وقد صرح جازماً أنه كانت لديه
وجدات أو أنه بحث عنها كما هو الأصح ، وقد قال إن حوادث الزمان ومهمات
العالم - ويبدو أنه أهل العيال - تغير في وجه المراد . وما وكده أن خطواته
دامت مقدار عشر سنين انكشفت له في أثنائها أمور لا يمكن إحصاؤها
واستقصاؤها (١) .

وكان الغزالي يرى أن الأنبياء - وكان يؤمن بهم - بشر تكشف لهم
بأهيات الأشياء وأنهم مبعوثون للعناية بما فيه خير الخلق ، وأنه لا شيء يمنع
من تحييل أناس آخرين تكشف لهم عن الماهيات من غير أن يحملوا على القيام
بأية رسالة كانت ويؤسس الغزالي رأيه هذا على نظرية وجود العالمين : العالم
الظاهر والعالم الخفي ، أي الملك والملكوت ، والعالم الظاهر تتركه الحواس
بأعضائها الجسم . أما العالم الخفي فهو ما تتركه النفس . ولكن النفس لا تصل
إلى هذا الإدراك بحسب قيود الجسم ، وإذا طهرت من ربطها الجسدية تحررت
قواها الإدراكية . ولذلك في رأى الغزالي . فهناك علمان : علم حسي ولید
التجربة البدنية والعقل ، وعلم خفي ولید النسوك والإيمان . ويرى الغزالي
أيضاً أن للقلب بابين : باب نافذ إلى الخارج الآخر نافذ إلى الباطن وإذا
الملوكوت وهو الإلهام والاستكشاف والوحي .

ويأتى الغزالي بقياس لطيف يشرح فيه فكرته . كعادته دائماً . فيقول
لو حفرنا حوضاً في الأرض ، فمن الممكن أن يأتيه ماء من جداول وأنهار على
أطرافه وتصب فيه ، ومن الممكن أيضاً أن نتعمق في حفر الحوض أو إليه
حتى نصل إلى مستقر الماء الصافي الذي ينبرج من أسفل الحوض . ويكون
ذلك أصفى وأدوم ، وقد يكون أغزر وأكبر . فالقلب مثل الحوض والعالم
مثل الماء ، وتكون الحواس الخمس مثل الأنهار والجداول . وقد يمكن أن

(١) كارادوقو (عن المقلد من الفضل) المرجع السابق . ص : ٥٨٠

ساق العلوم إلى القلب بواسطة أنهار الحواس ، ويمكن أن تسد هذه الأنهار بالخلوة والزلزلة وغض البصر ويعمد إلى عمق القلب تطهيره ودرهم طبقات الحجب عنه حتى تنفجر يتابع العلم من داخله .

وانفجار هذه يتابع عند فرد يؤهله إلى الحكم في المسائل براءة ويرى فيها ما لا يراه غيره . فالغزالي والصوفية يرون أن الزهد وسيلة منتظمة إلى بلوغ العلم ، وأن الوجد يتألم بعد مدة طويلة تقضى في رياضيات الزهد .

ثم يتكلم الغزالي عن غاية العمل الروحاني وأنه تحليل للأهواء لا تنقيتها ، ويتم هذا العمل بعمل الأعضاء ، عن إرادة ، على إنجاز أعمال ملائمة للفضيلة التي يراد اكتسابها كما تولد هذه الفضيلة في النفس بفعل العادة . ويرى الغزالي أن النفس إذا كانت مريضة فيلزمها (شيخ) هو طبيبها الذي يجب أن يعرف كل شيء عن حال المريض المتصوف الروحية ، « الشيخ المتبوع الذي يطيب نفوس المريدين ويعالج قلوب المسترشدين ينبغي ألا يهجم عليهم بالريضة والتكاليف في فن مخصوص وفي طريق مخصوص ما لم يعرف أخلاقهم وأمراضهم . وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم فكل ذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرضاة أهلكهم وأبات قلوبهم (١) (٢) » .

وبين الطريق إلى معرفة الإنسان محبوب نفسه فيقول إن الله عز وجل إذا أراد بعبد خيراً بصره بمحبوب نفسه . ولكن أكثر الخلق فيها ملون بمحوب أنفسهم . يرى أحدهم القليل في عين أعبه ولا يرى الجذع في عين نفسه . ثم يقول إن كل من يريد معرفة محبوب نفسه أن يجلس بين يدي شيخ بصير بمحورب النفس مطلع على خفايا الآفات ويحكمه في نفسه ويقع إشارته في جهادته . وأن يطلب صديقاً صدوقاً متديناً فينصبه رفيقاً على نفسه ليلاحظ

(١) إحياء علوم الدين . الجزء الثالث ، ص ٩١

(٢) وكرم طبيب القاري أن يسهل ولا يثقل في هذا القول ، وهاولاً هذه مقارعة بينه وبين أساليب (العلاج) الطبي اليوم .

أحواله وأفعاله ، فأكبره من أخلاقه وأفعاله وعيوبه الباطنة والظاهرة بنبه عليه
وبعد أن يعرف الواحد عيوب نفسه يتخلص منها عن طريق رياضة النفس
ومجاهدتها فيتخلّى عن الدنيا ومباهجها تماماً (أى يتخلّى عن المهلكات) ،
ويسعى إلى الفقر والزهد ومراقبة النفس ومحاسبتها والتفكير في ذات الله سبحانه
وتعالى (أى يسعى إلى المنجيات) .

وبالتخلّى عن المهلكات والسعى إلى المنجيات يبدأ الفرد طريقه إلى درجة
الكشف ويتخلّى له ذات الله سبحانه وتعالى ، وعندئذ سعادته ، وتحقق منتهى .

آراء الغزالي في التربية

أثرت اتجاهات الغزالي الفلسفية والصوفية على آرائه التربوية تأثيراً واضحاً
وإذا أضفنا إلى ذلك الاتجاهات السائدة في عصره فسوف يتضح لنا مدى عمق
آرائه وأهميتها في مجال التطور التربوي . وكان الغزالي ينزع إلى الواقعية في
تفكيره ملقياً أهمية إلى سعادة الدنيا وسعادة الآخرة مع حرص شديد على
التطهر من الرذائل والتحلّي بالفضائل . ولم ينس الغزالي في غمرة اهتمامه بالدين
عنايته بالعلوم الدنيوية كالطب والحساب وبعض الصناعات . وقد عرفنا
الغزالي مدرساً في المدرسة النظامية ثم منشئاً لتكية صوفية في مسقط رأسه حيث
تلمذ عليه عدد كبير من المريدين ، وكان دائب السعي لتربية الأفراد تربية
صحيحة فبالأفراد تصلح المجتمعات ، حيث أنه كان يرى أن التربية للإنسان
قادرة على تشكيل ما به من نقص . ويؤكد على الغزالي أنه لم يهتم مطلقاً بتعليم
البنت ولم يظهر تحمساً للتعليم المهني ، ويلوح أن نزعة الصوفية قد يكون لها
بعض الأثر في هذا الاتجاه حيث أنه لم يكن من الساعين وراء الأجور لقاء
الخدمات .

وقد أهتم الغزالي بالعلم والتعليم بل بلغ اهتمامه درجة جعلته يعتقد أن التعليم
الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله ، ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة ،
وإذا كان للعلم هذه الميزة فإن الغزالي قد استشهد بكلام الله عز وجل
وبالأنبياء والمرسلين وغيرهم من ذوى الرأي الحصيف للتدليل على رفعة شأن

العلماء ولتوضيح فضيلة العلم والتعليم ، كما أنه أكد وجوب اتعالم وإخلاص المعلمين في أعمالهم .

وهدف التعليم والتأنيب عند الغزالي إلى الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة . ويبلغ الإنسان كماله باكتسابه الفضيلة عن طريق العلم ، وهذه الفضيلة تسعده في دنياه وتقر به من الله فيسعد في آخرته أيضاً . على أن الغزالي ذكر في أكثر من مناسبة أن العلم ينبغي أن يطلب لذاته فهو فضيلة في ذاته على الإطلاق أي يطلب للمتعلم العلم لما للعلم من قيمة ومن لذة وممتعة يستشعر بها طلب العلم .

المنهج عند الغزالي

قسم الغزالي العلوم إلى ثلاث مجموعات :

١ - علوم ملموم قليلا وكثيرها ، وهذه لا يرجى نفع منها في الدنيا أو الآخرة كعلوم السحر والتنجيم وكشف الطوائع ، وهذه تؤدي إلى الإضرار بدارسها والمصدقين لها وقد يشككون في الله ، بل قد يستغلنها دارسها في الشر .

٢ - علوم محمود قليلا وكثيرها مثل العلوم الدينية والعبادات وهذه تؤدي إلى تطهير النفس والسمو بها عن الرذائل والشروء ، وتقرب الإنسان من ربه .

٣ - علوم يحمدها قدر معين ، ويلزم التعمق فيها ، وهذه هي التي تنسب في ارتباطك الناس وتشككهم وقد تؤدي إلى الإلحاد مثل الفلسفة .

ويقسم الغزالي العلوم من حيث أهميتها إلى قسمين :

(أ) فروض الدين أي العلوم المفروضة معرفتها على كل مسلم مثل علوم الدين وعلى رأسها دراسة كتاب الله عز وجل .

(ب) فروض الكفاية أي العلوم التي لا يستغنى عنها في تسير أميين الدنيا مثل علوم الحساب والطب وبعض الصناعات كالزراعة والحياكة .

وقد أفاض الغزالي في الجزء الأول من كتابه « إحياء علوم الدين » بتسمياته

المعددة للعلوم المختلفة ، فتكلم عن العلوم الشرعية والعلوم المحمودة . كما قسم الفلسفة إلى خمسة فروع هي : الرياضيات والعلوم المنطقية والإلهيات والطبيعات والسياسيات والحلقيات .

هنا وقد قوم الغزالي العلوم وفق معايير واضحة يمكن بيانها كالآتي (١) :

١ - مدى منفعة العلوم للإنسان في حياته الدينية وفي دنياه الآخرة من حيث تطهير نفسه ، وتجميل خلقه ، وتقريبه من الله تعالى ، وإعداده لدنيا الخلود مثل القرآن الكريم والدين .

٢ - مدى منفعتها للإنسان من حيث ضرورتها ، وخدمتها للعلوم الدين ، مثل علوم اللغة والنحو .

٣ - مدى منفعتها للإنسان في حياته الدنيا ، مثل علم الطب ، والحساب والصناعات المختلفة .

٤ - مدى منفعتها . من حيث ثقافته ، واستمتاعه بالعلم وتدخلها في حياته الاجتماعية ، مثل الشعر والتاريخ والسياسة والأخلاق .

وينظم المنهج الدراسي الذي اقترحه الغزالي بحسب أهمية العلوم إلى .

أولاً : مجموعة القرآن الكريم وعلوم الدين كالفقه والسنة والتفسير .

ثانياً : مجموعة اللغة والنحو ومخارج الحروف والألفاظ وهي علوم تعلم علوم الدين .

ثالثاً : فروع الكفاية وهي علوم الطب والحساب والصناعات المختلفة بما فيها السياسة .

رابعاً : العلوم الثقافية كالشعر والتاريخ وبعض فروع الفلسفة .

وقد رتب الغزالي هذه العلوم بحسب أهميتها ، ونلاحظ اهتمامه بالعلوم

الدينية والحلقيات ، كما اهتم بالعلوم الضرورية لحياة المجتمع ، كما أكد النواحي الثقافية .

(١) قضية مليحة : فقه القوي عند الغزالي . ص ٢٦ - ٣٠ .

ترويسة الولد

وقد أشرت إلى إهمال الغزالي تربية النبات واهتمامه بتربية الصبيان والغزالي في كتابه « إحياء علوم الدين » آراء كثيرة فيما يختص بتربية الصبيان منها :

١ - أن يشغل وقت الفراغ حتى يبعد الصبي عن اللعب والمجون ، وخبر طرائق شغل هذه الأوقات تعويد الولد القراءة وخاصة قراءة القرآن وأحاديث الأنبياء وحكايات الأبرار .

٢ - يتلّب الصبي عن طريق تعليمه الدين وقيامه بالعبادات اللازمة ومعرفته علوم الشرع وتخويفه من السرقة وأكل الحرام ومن الكذب والخيانة والفحش .

٣ - وينصح الغزالي بمراعاة التوسط والاحتدال في تهذيب أخلاق الصبيبة وينصح بإبعاد الصبي عن قرناء السوء وبعدم تعويده على التراخي والكسل أو التساهل في التعامل معه ، ويصر على إبعاده عن التلذيل والتعتم .

٤ - يهتم الغزالي بموضوع اللعب بالنسبة للصغار فهو وسيلة يعبرون بها عن فطرتهم وينصح بأن يلعب الصبي لعباً جميلاً بعد انصرافه من الكتاب ، ولا يرى الغزالي أن اللعب مجرد نشاط تلقائي يقوم به الصغار فحسب ولكن له ثلاث وظائف أساسية : فاللعب يساعد على ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته وتقويتها ، كما أنه يساعد على إدخال السرور في قلب الصغار ، وثالثاً فهو مريح للصبيبة من تعب الدروس في الكتاب .

٥ - ينصح الغزالي بعدم التماذي في عقاب الصبي وبالإقلال من التأنيب والتشهير بمساوي الصغار .

٦ - طالب الغزالي بتلييب القطرة وتعديل الفرائز . : « فكنكك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما أو قهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم نقدر عليه أصلاً ، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه ، ولعل فهم هذه الفرائز عند الطفل ضرورية لحسن تربيته . ولذلك فانه بين أن هذه النزعات القطرية تصل شلتها في سن معين . وهو يعبر عن هذا بقوله إن بعضها

يتكون على مر الزمن . ولذلك فهو يرى ضرورة دراسة المعلم لنفسية الصبيبة [لأنهم ليسوا سواسية بل إن هناك فروقاً بين الأفراد .

ويضيف الغزالي عديداً من النصائح في تربية الطفل تتعلق بخصائص نموه وتنشئته تمتد إلى الكثير من دقائق حياته ، ومنها (١) :

١- ألا يستعمل في حضائته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة .

٢- أن يحجب إليه من الثياب البيض دون الملون .

٣- أن يمنع من النوم نهاراً فإنه يورث الكسل .

٤- أن يعلم الولد آداب الأكل .

٥- أن يعود ألا يكشف أطرافه ولا يسرع المشى ولا يرعى يديه .

٦- أن يمنع من الفخر على أقرانه بشيء يملكه والده .

٧- إذا ضربه المعلم ألا يكتر من الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد .

وينصح الغزالي المعلم المرشد بأن يتحلل بصفات منها :

١- الشفقة على المتعلمين وأن يجزيهم مجزئ بئيه .

٢- أن يقتدى بصاحب الشرع صلى الله عليه وسلم فلا يطلب عل إفاضة

العلم أجراً ولا يقصد جزاء ولا شكراً ، بل يعلم لوجه الله تعالى .

٣- ألا يدع من نصيح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدى لرتبة

قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفى قبل الفراغ من الجلى .

٤- أن يزرع المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ .

٥- أن المتكفل ببعض العلوم ينبغي ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي

وراءه كعلم اللغة العربية إذ عاداته تنبئ علم الفقه ، أو معلم الفقه عاداته تنبئ

علم الحديث والتفسير .

٦- أن يقتصر بالتعلم على قدر فهمه فلا يلقه إليه ما لا يبلغه عقله .

٧- أن المتعلم القاصد ينبغي أن يلقى إليه الجلى اللائق به ولا يذكر له

ن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه .

(١) حين أمين : الغزالي - فقهياً وفلسوفاً ومصوفاً ، ص ٧٥ - ٧٨ .

٨ - أن يكون المعلم عاملاً بعلومه ، ولا يكذب قوله فعلمه .

• • •

كانت هذه بعض آراء أبي حامد بن محمد بن محمد بن محمد الغزالي . .
 حررها أكثر من تسع قرون ، وكانتك وأنت تقرأها وتتمعن فيها إنما تقرأ العالم
 : نفسى معاصر ، أو مرب حديث ، تجد فى بعض أقواله صدق وإعجاباً لما فيها
 من حداثة وتشجيع بالانجماحات الإنسانية النبيلة والتهمة الواعى للنفس البشرية .

ابن خلدون

عبد الرحمن بن خلدون مفكر إسلامي عبقري ، سبق أعظم المفكرين
لما ابتكره من فلسفة التاريخ وفلسفة الاجتماع . وقد سافر كثيراً وتولى
مناصب عدة في المغرب الإسلامي وفي الأندلس ، ثم في مصر . ودبر -
المؤامرات ضد حكام ، وأحدث انقلابات ، وشن الحروب ، وكان يكتب
ويؤلف . وكانت أحوال المسلمين في الغرب تسودها القرقة وقد بدأت
عوامل التفكك تصيب قوتهم وبأسهم وتهز قلاع مدينتهم . . . وفي غمرة
هذا الوهن ولد عبد الرحمن بن خلدون .

ولد ابن خلدون في تونس عام ٨٧٣٢ (١٤٣٢ م) ، ومازال البيت
الذى ولد به قائماً في شارع تربة الباي حيث تشغله مدرسة الإدارة العليا
بالعاصمة التونسية (١) . ويقول ابن خلدون مؤرخاً حياته إنه قرأ القرآن على
الأستاذ أبي عبد الله محمد بن نزال الأنصاري ، ودرس عليه كتاباً جمة مثل
كتاب التسهيل لابن مالك ومختصر ابن الخطيب في الفقه . ثم درس على
كثيرين من أهل العلم ومنهم شيخ العلوم العقلية أبو عبد الله محمد بن إبراهيم
الأبلي ، ويقول . . . وأخذت عنه العلوم العقلية والمنطق وسائر
الفنون الحكيمية والتعليلية (٢) . . . ويقول . . . ولم أزل منسدة نشأت
وناهزت مكبا على تحصيل العلم - حريصاً على اقتناء الفضائل - منتقلاً بين
دروس العلم وحلقاته ، إلى أن كان الطاعون الجارف ، وذهب الأعيان

(١) عل عبد الواحد وافي : عبد الرحمن بن خلدون . ص : ٢٤ - ٢٥

(٢) الأب يوحنا حميد : مقدمة ابن خلدون . ص : ٦ - ٨

والصلور وجميع المشيخة ، وهلك أبواى رحهما الله ولزمت مجلس شيخه
أبي عبد الله الأتلي ، وعكفت على القراءة عليه ثلاث سنين
« . . . واستدعاني أبو محمد بن تافراكين ، للمستبد على الدولة يونس
بنونس ، إلى كتابة العلامة عن السلطان أبي إسحق . . . فكثرت العلامة عن
السلطان ، وهى لله الحمد والشكر لله ، بالقلم الفليظ . ما بين البسمة و . .
بعدها من مخاطبة أو مرسوم . . . »

« . . . وقد كنت متطوياً على الرحلة من أفريقية ، . . فلما دنيبت إلى
هذه الوظيفة سارعت إلى الإجابة لتحصيل غرضي من الحاق بالمغرب . وكذا ،
كذلك ، فأنا لما خرجنا من تونس - هاربة أبي زيد صاحب قسنطينة -
تزلنا بلاد هواره ، وؤحفت المساكر بعضها إلى بعض . . . وانهمز صفنا ر
ونجوت أنا إلى آية : : : ثم تحولت إلى سبت . . »

ثم يذكر ابن خلدون أن السلطان (أبو عنان) عاد إلى فاس وجمع أهل
العلم للتحقيق بمجلسه ، وكتب إليه يستقدمه إليه ، فذهب ، في سنة ٧٥٥ هـ .
ونظم في أهل مجلسه العلمي ، وألزمه شهود الصلوات معه ، ثم استعمل في
كتابه والتوقيع بين يديه ، ووظيفة التوقيع هى كتابة أوامر السلطان في الإنجاز
يلبغ وكانت من أرق مناصب الدولة . وكانت هذه فرصة سانحة للشاب أبي
يلى بمخطف السفارات التى ترد إلى بلاط فاس : ونما مركز ابن خلدون
عند السلطان ، فكثرت حساده . ثم يقول ابن خلدون : . . « وكان قد حصلت
بينى وبين الأمير محمد (١) : صاحب بجاية من الموحدين ، مناخلة أحكمه .
ما كان لسلى في دولتهم (٢) ، وغفلت عن التحفظ من مثل ذلك من غير
الشیطان - فما هو إلا أن أشغل بوجهه ، حتى نمت إليه بعض الفواة أن صاحب

(١) هو الأمير أبو عبد الله محمد الحنفى منسب بجاية الفلوج ، وكان في ذلك الوقت أميراً
في فاس .

(٢) يقصد ابن خلدون بهلما من أن جديه الأول والثاني قد ولوا في عهد بني حفص
ولاية تونس .

بجاية معتمل في الفرار ليسترجع بلده :.. فانبحث السلطان لذلك ، وبادر بالقبض عليه . وكان فيما نعى إليه أنى داخلته في ذلك ، قبض على وامتحنى وحسنى ... وهلك السلطان ... خاتم تسع وخمسين (١) . وكان ابن خلدون قد رفع إليه قصيدة مؤثرة طالباً العفو ، ولكن الموت عاجل السلطان ، ثم أطلق القائم بالدولة الوزير الحسن بن عمر سراجه ، وأعادته إلى ما كان عليه من مترلة .

ولكن ابن خلدون لم يكن راغباً في الاستمرار في مكان واحد حتى على ما كان يناله من حسن وفادة ، فقد طلب الإذن من الحسن بن عمر . فلم يسمح له . وقد حدث أن تأمر ابن خلدون ضد مطلق سراجه الحسن بن عمر . وكان لا يفتأ يتهزأ للفرص ليرتقى المناصب الأسمى . وقد عين كاتب السر والإنشاء في عام ٧٦٠ هـ في عهد سلطان فاس أبي سالم ، وانبج سبيلا جديداً في كتابة الرسائل متحرراً من السجع ، كما نظم العديد من القصائد .

ثم تولى (خطة المظالم) أى القضاء ، ولكن منافسيه استطاعوا أن يوغروا صدر السلطان عليه ، بل عمل منافسوه على تشويه سمعته وسمعة السلطان حتى يهينوا لثورة . ونجحت الثورة عام ٧٦٢ هـ وكهدهنا باين خلدون فقد انضم غداة فوز الانقلاب إلى صفوف المنتصرين . وعاد إليه مجده وزيادة . ولم يطل بقاء ابن خلدون في منصبه ، فقد رغب في السفر ، وبعد مفاوضات مع السلطان الذى عشى أن ينشق ابن خلدون وينضم لأعدائه ، سمح له بالسفر إلى الأندلس :

وكان عام ٧٦٤ هـ حين قدم ابن خلدون على غرناطة وسلطانها ابن الأحمر ووزيره ابن الخطيب . وقد استقبل ابن خلدون أحسن استقبال ، ويقول عن علاقته بالسلطان :.. « ثم نظمى في علية أهل مجلسه ، واختصنى بالنجى في خلوته والمراكية في ركوبه ، والمواكلة والمطايبة والمفاكهة في خلوات أنسه . : وأقمت عنده ... وسفرت عنه ستة خمس وستين ، إلى الطاغية ملك قشتالة

(١) من كتاب : التصريف باين خالون ورحلته غربا وشرقا . ص ٦٦ - ٦٨ .

يومئذ بطرط بن الحنشة بن أفتونش (١) ، لإتمام عزه الصبح ما بينه وبين
 بلوك المدوة ، يهدية فاخرة من ثياب الحرير والجوادر والمقربات بمراكب
 الذهب الثميلة . فالتفت الطاغية باشييلية . فطلب الطاغية المقام عنده وأن يرد
 على تراث سلفي باشييلية وكان بيد زعماء دولته ، فتفاديت من ذلك بما قبله .
 ثم استدعى ابن خلدون وزوجه وأولاده ، وكانوا في ضيافة ضاهم
 غسطنية ليقبضوا معه . ولكن لم يستمر له المقام بالأندلس بعد أن كثرت
 حساده وكادوا له عند السلطان .

سافر إلى بجاية . . . فاحتل السلطان صاحب بجاية لعدوى ، وأركب
 تلقائي ، وتهاقت أهل البلد على من كل أوب بمسجون أعطاق ويقبلون يدى . .
 وحاش فترة من الزمن حتى أكثرت السعاية عند السلطان في ابن خلدون
 والتحلير من مكانه ، وشعر هو بذلك فطلب الإذن في الانصراف ، وسافر
 . . . بكره .

ومضى ابن خلدون سنوات في الترحال والاشتغال بالسياسة والانقلابات
 الحروب وخلع الحكام ومتاعرة أصحاب السلطة ، حتى كان عام ٧٨٠ هـ
 دخله أتبعه مرض شديد فاستأذن سلطان تونس في القدوم إليها ، فاستحبه
 لقدم . ويقول ابن خلدون . . . (فوافيته) يقصد السلطان أبا العباس
 بظاهر سوسة ، فجاء وفادتي ، وبر مقتدى ، وبالغ في تأنيبه وشاورني في
 مهمات أموره ، ثم رضى إلى تونس . . . وأويت إلى ظل ظليل من حجرة
 خالطان وحرمته ، وبعث إلى الأهل بالولود ووجعت بشملهم في موى تلك
 منعمة ، وألقيت عباء التسيار . . . وأفاضوا في السعيات عند السلطان
 فلم تنجح . . . ثم كثرت سعاية البطانة بكل نوع من أنواع السعيات . ولما
 كان شهر شعبان من أربع وثمانين . وكان بالمرمى سفينة لتيجار الاسكندرية .
 متجهة إلى الاسكندرية ، فتطارت على السلطان ، وتسالت إليه في تحزية
 سبيل لقضاء فرضي (٢) ، فأذن لي في ذلك .

(١) هو بطرس (بيدر) القاسي ملك قشتالة .

(٢) يقصد أثناء فريضة الحج .

وأقام في البحر أربعين ليلة وصل بعدها إلى الاسكندرية ، ثم رحل إلى
 القاهرة بعد أن عجز عن تهيئة العدة للحج . ووصف القاهرة بقوله :
 انتقلت إلى القاهرة ، حاضرة الدنيا ، وبستان العالم ، وعشر الأمم ، ومدرج
 النور من البشر . وإيوان الإسلام ، وكرسي الملك . . . ولما دخلها ، أقام
 أياما ، وانتال على طلبه العلم بها ياتمسون الإفادة ، مع قلة البضاعة ، و
 بوسعوني 'هذرا' ، نجاست للتدريس بالجامع الأزهر منها (١) . ثم كما
 الاتصال بالسلطان (٢) فأبر مقاضا ، وأندى الغربية ، ووفر الجارية مز
 صدقاته شأنه مع أهل العلم . وانتقلت لحاق أهلي وولدي من تونس . .
 وبينما أنا في ذلك ، إذا سقط السلطان قاضي المالكية في دولته ، لبعض التزعات
 فزله . . فلما عزل هذا القاضي المالكي سنة ست وثمانين ، اختصم
 بهذه الولاية . . . فقامت بما دفع إلى من ذلك المقام الممجد . . . لا تأخذ
 في الله لومة ، ولا يرضى عنه جاء ولا سطوة . . . معرضا عن الشفاعات
 والوسائل . . . فكثرت على الشعب من كل جانب وأظلم الجوييني وبين أها
 الدولة (٣) . ووافق ذلك مصابي بالأهل والولد ، وصاوا من المغرب في
 السفين ، فأصابها قاصف من الريح ففرقت ، وذهب الموجود والسكن
 والمولود ، فظلم المصاب والجزع ، ورجع الزهد ، واعتزمت على الخروج
 من المنصب . . .

وقد تأثر ابن خلدون عميقا بعد أن نكذ من أهله سكنته أي زوجته وبناه
 الخمس أي المولود وماله أي الموجود ، ونجا ولده محمد وحلي في كارثة
 السفينة . وكان أن ألح في إخلائه من وظيفته ، ونفذ السلطان طلبه . وتفرغ
 ابن خلدون للتدريس والقراءة والتأليف . ثم صافر في قريضة الحج .

(١) وكان يفسر الله المالكي .

(٢) هو السلطان الملك الظاهر أبو سعيد برقوق .

(٣) يقصد ابن خلدون إلى ما كان يسود آنذاك من نوحى واعتزاز بوساد ، أو أنه أمر من
 من الحمى والاهراض مؤثرا طريق افاق والندالة كل مكس ما كان يملكه القضاة وقتل .

إلى القاهرة عام ٧٩٠ هـ . ثم دعاه السلطان إلى منصبه في القضاء المالكي . وقد حدث أن خزا تيمورلنك أرض الشام في أوائل عام ٨٠٣ هـ إلا أن سلطنة زين الدين أبو السادات فرج في القاهرة ، وقد فرغ الناصر فرج لهذا الخبر وخرج بجيوشه لصد تيمورلنك ، وكان معه ابن خلدون . ومع أن المصريين حملوا للفرج إلا أن بعض الأمراء انسحبوا إلى القاهرة بعد أن حدث خلاف في معسكر السلطان ، وكانوا يزعمون تدهور مؤامرة الخلع السلطان ، ففر دمشق وكان معسكراً بها واولتد للقاهرة .

والظاهر أن ابن خلدون حاوله هوابته القديمة وهى التقرب من صاحب السلطة المنتظر على حساب ولى نعمته ، فسمى إلى التقرب من تيمورلنك ، وتدخل من سور المدينة التى يربط تيمورلنك وجيشه خارجها . ويذكر أن الغازى كان يعرف شهرة ابن خلدون علمه وأنه طلب منه أن يكتب له وصفاً لبلاد المغرب . ويظهر أن ابن خلدون كان يرجو الانضمام فى بطاقة القاتح والخطوة لديه ، ولكن الرياح لم تأت بما تشتهى السفن ، حتى دب السأم إلى قلبه من البقاء فى دمشق . والظاهر أن موقف ابن خلدون من تيمورلنك الذى وعد بالأمان لسكان دمشق وعندما دخلها لم يبر بوعده ، قد هز مكانة ابن خلدون مام للناس . وكيفما كان الأمر فقد استأذن ابن خلدون تيمورلنك ، فى العود إلى القاهرة فأذن له . وفى طريقه إليها دهمه الوباء حتى وصله كل ما كان معه .

ومع ان ابن خلدون كان فى الرابعة والسبعين من عمره إلا أن روحه لوثابة كانت شابة تدفعه إلى العودة إلى كرسي القضاء نكاية فى حساده وأعدائه وحباً فى السلطة والتقرب من السلطان . وتولى منصب القضاء للمرة الثالثة وكثرت الدسائس حوله حتى عزل للمرة الثالثة ، وتولى منافسه البساطى مكانه . ولم يفت عزله فى عقده ، فحارب مستخدماً أسلحة أعدائه حتى عزل البساطى بعد ثلاثة أشهر ، وعين ابن خلدون للمرة الرابعة ، واستمر فى منصبه عاماً وشهرين ثم عزل ليعود البساطى بمكانه ، وعزل البساطى

بعد سنة وعاد ابن خلدون للمرة الخامسة. ثم عزل وتولى آخرون . ثم عاد ابن خلدون للمرة السادسة وكان في الثامنة والسبعين ، ولم يمض في منصبه قاضى المالكية إلا بضعة أسابيع [توفي بعدها تاركاً المذهب إلى الأبد . في مؤلف ابن خلدون الخالد :

لابن خلدون مؤلف أذاع اسمه وخطه كفكر اجتماعي وفيلسوف ومؤرخ له فلسفة لم يعدها السابقون وأثرت في تفكير اللاحقين . والكتاب هو (كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) . والكتاب في سبعة مجلدات ، ولعل أشهرها المجلد الأول وهو ما يعرف باسم (مقدمة ابن خلدون) .

وفي هذه المقدمة (١) (وتصل إلى حوالي مائة صفحة) يتكلم ابن خلدون في الباب الأول في قسط العمران من الأرض ما فيها من الأقاليم وتأثير الهواء في ألوان البشر وأخلاقهم وأختلاف أحوال العمران من الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار في أبدان البشر وأخلاقهم . ويرى بعض المفكرين في هذا المبحث شياً كبيراً بما أتى به علماء أوروبا في نظرية النشوء والارتقاء بعد ابن خلدون بخمسة قرون (٢) :

أويرى ابن خلدون أن موضوع علم العمران هو المجتمع الإنساني ، وأن الاجتماع الإنساني ضروري فالإنسان ملئ بطبعه . وهذه الضرورة نتيجة عن حاجتين ، حاجة الإنسان إلى الغذاء وحاجته إلى الدفاع عن نفسه ، وكلتاهما لا تثنان إلا بالتعاون . فان قوت يوم من الحنطة ، مثلاً ، لا يحصل إلا بعلاج من الطاحن والعجن والطبخ ، واكل من هذه الأعمال الثلاث يحتاج إلى مواعين وآلات لا تم إلا بصناع حليدين من حديد ونجار وفخوري ، عدا عما يحتاج إليه في تحصيل الحنطة من زراعة وحصاد ودراس إلى غير ذلك . ثم لما كان الملوان طبيعياً في الحيوان ، وكان الإنسان عاجزاً عن دفع الحيوانات المفترسة ، احتاج إلى آلات تتوب له عن جوارح الحيوان ،

(١) مقتطفات من مقدمة ابن خلدون لما خوفه من نسخة انكسبت للتجارة .

(٢) محمد لطفى جمعة ، تاريخ فلاسفة الإسلام في المشرق والمغرب ص . ٢٢٩

فاحتاج إلى الصنائع فالتعاون . فالاجتماع إنفاً طبيعى ، ضرورى لبقاء النوع (١)
ثم يقول ابن خلدون إن فى طباع الناس كما فى طباع الحيوان ميولاً
عدوانية وظلماً ، ولذلك كان لابد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ،
ويقوم العدل ، فيقوم واحد من الناس تكون له الغلبة والسلطان واليد القاهرة ..
وهذا معنى الملك .

ويقول عن الأرض إنها فى حرف الأقاليم كروية الشكل ، غفلة
بيحر محيط ، فكأنها عنبه طافية على الماء ، وأن ما انكشف منها لنصف كرتها
أو أقل ، وأن ما عمر منها لنحو ربع ما انكشف . ويقول إن الشطر المعمور
مقسم إلى سبعة أقاليم ، وتختلف الأقاليم فى درجات حرارتها ، وأن لكل
أقليم أثراً عميقاً فى المجتمع ، يظهر فى الأجسام والعقول والأخلاق وبالتالي
فى مختلف نواحي الحياة .

وأول الأقاليم خط الاستواء فى الجنوب وآخرها الإقليم السابع فى
الشمال ، وهى تتدرج من أقصى الحر جنوباً إلى أقصى البرد شمالاً . وأن أهل
الأقاليم الثلاثة الوسطى أرقى علوماً ، وصنائع ، وملابس ، وأقواتاً ، وأعدل
أجساماً ، وأكراماً ، وأخلاقاً ، وأدياناً

ويطلى ابن خلدون الفصل الأول من مقلته سبباً آخر لتباين
المحيطات وهو تباين البقاع فى الخصب والجوع . ويقول إن للخصب أثراً
مبيناً فى المجتمع ، والفقر أفضل للناس لو يعلمون : ويتفدى سكان البقاع
الخصبة بالحبوب والحنطة والقواكة ، فلم منها ما شاموا ، فتولد كثرة الأغذية
فضلات رديئة فى أجسامهم ، وينشأ عن ذلك انكساف فى اللون ، وضمخامة
فى الجسم . وقبح فى الشكل ، وبلاذة وغفلة . أما أهل القفار فأقواتهم
الألبان والاحوم ، يعيشون على الإقتل ، فتصفو جبلتهم ، هم أحسن
أجساماً ، وأعدل أخلاقاً ، وأثقب ذهناً ، ألوانهم أصفى وأبدانهم أنقى ،
وأشكلم أتم .

ويرى أن أهل الدين قليلون بين المترفين وسكان المدن والأحصار ،
الغضب أثره السيئ : وهؤلاء تملكهم انجاعات لأنهم اعتادوا الشبع .
ويؤمن ابن خلدون بأثر الجوع على صفاء الذهن ، وإعداد المتصوفين إلى
الاتصال بعلم الروح .

وفي الباب الثاني من المقدمة يتكلم ابن خلدون في العمران البدوي والأم
برحشية والقبائل ، وما يعرض في ذلك من المباحث في طبيعة البداوة والحضارة ،
والفرق بينهما من حيث الأنساب والعصبية والرياسة والحسب والملك والسياسة
وغير ذلك .

والنارس لهذا البحث يجد فيه ملامح أصيلة للعلم الذي نسميه اليوم (علم
الاجتماع) لأن قوام هذا العلم هو دراسة الظواهر الاجتماعية للكشف عن
القوانين التي تخضع لها .

ويرى ابن خلدون أن البداوة طور طبيعي على الحضارة ، والبدو أنواع
فهم من يعيش من الزراعة ، وبعضهم من السائمة كالغنم والبقر ، وبعضهم
من الإبل . ويرى أن البدو خلالا يفضلون بها الحضر ، حاصلة عن أقرهم ،
وحياة البادية ، وهم أقرب إلى البحر ، محسكون عن الشهوات والتمتع ،
أقرب إلى الفطرة ، وأقرب حالا ، وأجذب أوطانا ، الترف عليها يمتنع ،
الملاذ مفقودة ، وهم أشجع من الحضر وأشد بأسا وأحنف انقيادا .

والقبيلة نواة البدو الاجتماعية . . . ويتعاضد البدو بالعصبية وهي عبارة
ما تتمتع به القبيلة أو الأسرة من القوة والجاه . وهذه العصبية هي منشأ الرئاسة
والسلطان ، فالقبيلة مجتمع بشري ، وللرئاسة نشأة وزوال ، فهي كائن فاسد
ككل عوارض الحياة ، وإنما نهايتها في العقب الواحد أربعة أجيال .

لويهاجم ابن خلدون أخلاق العرب ويتهمهم بالوحشية ويقسوتهم في
فتوحاتهم ، ويقول عن العرب إنهم أمه وحشية تقوم فتوحهم على التيب ،
ولا يتغلبون إلا على البسائط السهلة . ولا يقدمون على اقتحام الجبال أو
الحضاب لصعوبتها (١) .

(١) تلاحظ صورة من الصواب في مواضع ابن خلدون . فقد فتح العرب الشام وفارس
وغزوا أفريقيا والاندلس وهي حضارية ، ولم يخربوها ، بل أقاموا فيها العساكر كاتنهد
بذلك الآثار وكتب التاريخ أنفسهم . ويلاحظ أن الحصومة بين العرب والبربر في شمال أفريقيا
(وقد نشأ ابن خلدون بين البربر) هي التي صبت أقوال ابن خلدون بالتصريح ضد العرب

وفي الباب الثالث يتكلم ابن خلدون في الدولة العامة ، وذلك والخلافة

والمراتب السلطانية . ويحل بين خلدون لأسباب السيادة وتشديد الدول : وكيف تحفظ الإمارة ، وشروط السلطة والخلقة وطوائع الملك ومعنى البيعة ، ولاية العهد ومراتب السلطان ، ودولون الدولة وجنتها وأساطيلها وشاراتها وقواعد الجند والحرب ، وأسباب ثبوت للدولة وسقوطها .

ويقول ابن خلدون إن نشأة المجتمع بقوة ، وعصابة في قبيلة ، ما غايته تأسيس دولة ولزدهار حضارة . ونشأة الدولة فتح ، وفتح أسباب . والسبب الأول هو القوة ولا تنهيا القوة للقبيلة إلا إذا سلمت من آفة انحصار والملاذ ، وسلمت من سيطرة أجنبي ومن انقياد . والسبب الثاني هو هرم الدولة المرموقة ، أما إذا كانت هذه الدولة قوية فلا يتم للقبيلة غزو وفتح .

ويقول : إن الحضارة ظواهر تراقبها وقد ضمنها الأبواب الرابع

والخامس والسادس على التوالي :

أولاً : الظاهرة الاجتماعية ، وهي استقرار وترف . ففي الحضارة بناء مدن واستقرار ، وإسراف في الرف والملاذ . ويرى أن البناء في الدولة يحتاج إلى التعاون ومضاعفة القدر البشرية ، فلا تعظم المباني إلا إذا عظمت مقدرات الدولة . وأن بعض الآثار قد تحتاج إلى دولة متوالية لبنائها ، فأتى آية في الماتة والعظمة ، حتى لصجز الدول عن هدمها كما عجز الرشيد عن هدم إيوان كسرى ، وللمأمون عن هدم الأهرام . وأن مباني العرب قليلة بالنسبة لقدرتهم لأن بدولة صرقهم وقتحاً شغلهم ودينياً ناهم عن الإسراف . ويرى أن أهل المدن متأهون في أكلهم ولياسهم تأتقهم في مبانهم ، طاليون للملاذ وإشباع الشهوة ، مزدحمون على الكمال ومتاحي الرف .

ثانياً : الظاهرة الاقتصادية ، وجوه المعاش ، وفيه مسائل في الرزق والكسب وأنه قيمة الأعمال البشرية . ويرى أن الصنائع بسيطة ومركبة ، والبسيطة حاصلة في العمران البدوي ، مستعملة في الضروريات ، والمركبة في كماليات الحضار ، يستعملها التكسير ، ويتأق في العمران . ويرى

أين خلدون أن الصنائع كثيرة ، منها حقيرة كالبناء والنجارة والحياكة ، ومنها شريفة كالنوليد والطب والخط والوراقة والتعليم والفناء . ويرى أن الصنائع تابعة للحضارة ، تنمو بنموها ، وترسخ بترسخها ، وتكثر بكثر طالها .

ثم يتكلم ابن خلدون قائلاً إن التلق مقرب من السلطان ، مفيد للجاء كالمال ، وأن الترفع خلق ذميم في أرباب العلوم والفنون ، يوهمون في أنفسهم الكمال . ويرى بعض المفكرين أن مبحث ابن خلدون في الاقتصاد من قبيل ما يسميه أهل هذا الزمان (الاقتصاد السياسي) ، و (الاقتصاد الاجتماعي) بل إن كثيراً من مبادئ هذا الفصل صارت بلوراً لما دونه كارل ماركس في كتابه (رأس المال Das Kapital) (١) . بل إن جوستون بوتول (٢) يقول : وكانت حاسة التنبؤ الاقتصادي مرهقة كذلك عند ابن خلدون ، فلديه فكرة واضحة عن تكوين الأسعار ، وعلية العرض والطلب ، وقد خصص فصلاً بأكمله لحركة الأسعار (كالمسود الفلانية والسلع) في المدن وأدرك ابن خلدون تأثير الأحداث السياسية على الحياة الاقتصادية ، وهكذا ارتبطت نظريته في التطور السياسي بنظريته عن الآثار الاقتصادية لهذا التطور .

ثالثاً : الظاهرة الثقافية : العلم والتعليم ، ويرى ابن خلدون أن العلم من طبائع العمران ، ويزدهر حيث يعظم العمران . ثم يعرض ابن خلدون لتاريخ جميع العلوم والفنون المعروفة في عصره ، حتى فنون السحر والتلسمات والزيجرة وأسرار الحروف والطب الروحاني ، ثم أقاض في الكلام عن تاريخ التربية والتعليم عند كثير من الأمم الإسلامية في المشرق والمغرب موضعاً ما ينبغي أن تسر عليه التربية والتعليم في مختلف مراحل الطفولة والشباب .

لويقسم ابن خلدون العلوم إلى أصناف ثلاثة : علوم لسانية ، وعلوم

(١) محمد لطفي جة : (المريج الأسبق) ص ٢٢٢ .

(٢) جوستون بوتول (ترجمة هديم جندون) ابن خلدون - فلسفة الاجتماعية ص ١٠٠ .

ثقيلة ، وعالوم عقلية . أما العلوم اللسانية فهي اللغة والنحو والبيان والأدب أو الإيجادة في فنى المنظوم والمثور . ويرى أن ملكة اللسان العرب تحصل بكثرة الحفظ من كلام العرب ، ويرى أنه من النادر أن يجيد فرد واحد في الشعر والنثر معاً ، لأنهما من الملكات ، وإذا حصلت ملكة حسر الحصول على ملكة أخرى من نوعها . وينصح المقلون على الشعر بكثرة حفظه وكثرة نظمه ، ومراجعة المنظوم بالتقيد والتفريع ، وترك الرديء منه ، والعلول عن كثرة المعاني في البيت الواحد ، ويرى أن صناعة النثر والشعر في حفظ الألفاظ وتركيبها ، أما المعاني فهي حاصلة لكل ذى فكر .

أما العلوم الثقيلة فهي مأخوذة عن الكتب والسنة ، وهي تدور حول دراسة القرآن وتفسيره ، وإستاد الحديث ومحييه ، واستنباط قوانينه . وتشمل العلوم الثقيلة كتاب الله والسنة ومنها يعرف الإنسان أحكام الله تعالى المقررة عليه وعلى أئبائه جنسه ، وعلم التفسير ، وعلم القراءات . وعالوم الحديث ، وعلم أصول الفقه الذى يعنى باستنباط الأحكام (المأخوذة من كتاب الله) من أصولها من وجه قانونى يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط : وعلم الفقه وهو معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والحل والندب والكراهة والإباحة ، وعلم الكلام وهو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية الرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة ، ومن هذه العقائد الإيمانية هو التوحيد . ثم ضيف ابن خلدون علوم التصوف وتفسير الرؤيا . ويصف علم التصوف بأنه ناتج عن انقطاع بعض الصحابة والأئمة للمعبادة وإعراضهم عن زينة الحياة الدنيا وتركها . ويصف علم الرؤيا وتفسير الأحلام بأنه معروف منذ القدم فقد فسر سيدنا يوسف عليه السلام الرؤيا ، وأن هذا العلم مبنى على قوانين وقرائن انحدرت للناس منذ القدم :

أما العلوم العقلية فهي ما يتبدى إليها الإنسان بفكره من فلسفة وعلوم ،

وتشمل هذه العلوم المنطق ، والطبيعات ، والإلهيات ، وعلوم المقادير من عدد وهندسة وهيتة . ثم علم السحر وهو قدرة حقيقية في بعض النفوس على التأثير في عالم العناصر . وعلم السحباء وهو علم حادث صدر عند ظهور غلاة المتصوفة ، وجنوحهم إلى كشف حجاب الحس ، وظهور الخوارق استناداً إلى طبائع الحروف . وعلم الكيمياء وهو ينظر في تحريك المعادن إلى ذهب ، ويرى أن هذا لا يكون إلا عن طريق السحر والكرامات ، وأن هذا معانة يئنون طائل . وعلم النجوم وهو يزعم معرفة الحوادث قبل وقوعها من معرفة قوى الكواكب وتأثيرها في عالم العناصر ، ويرى ابن خلدون أن علم النجوم صناعة فاسدة لأن تأثير الكواكب فيها محتمل باطل إذ قد تبين في باب التوحيد ألا فاعل إلا الله .

ويقول ابن خلدون أن الفلاسفة صناعة باطلة ، ويقول إن الفلاسفة يزعمون أنهم يعرفون كل شيء ، ولكن العالم أوسع من أن يستطيع عقلنا لإحاطة به ، وأنه يوجد من الكائنات والأشياء أكثر مما لا نهاية له مما نستطيع أن نعلم ، كما يقرر أن الأديسة المنطقية لا تتفق في الغالب مع طبيعة الأشياء المخصوصة ، وأن ما يزعمه البعض من إمكان الوصول إلى الحقيقة بمجرد استعمال قوانين المنطق ، فإنه وهم كاذب .

ورتب ابن خلدون العلوم حسب أهميتها للمتعلم فقسمها إلى أربعة أقسام : العلوم الشرعية بأنواعها ، ثم العلوم الفلسفية كالتطبيقات والإلهيات ، ثم العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغيرهما . وأخيراً العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية كالمنطق (١) .

ثم يرجع ابن خلدون إلى نقد طرق التعليم السائدة في عصره ، فهو يحدد فصلاً في المقدمة عنوانه « وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق — لإفادته » (٢) ، ويقول فيه . . . « وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا

(١) نسخة س. و. ان . المذهب التزهي عند ابن خلدون . ص : ٢٨

(٢) الفصل التاسع والعشرون من الباب السادس من المقدمة .

لهذه الذي أدر كنا يجهاون طرق التعاليم وإفادته ويحضررون المتعلم في أوزنه عليه المسائل الملقاة من العاوم ويطلبونه بأخبار ذهنه في حلها ، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ، ويكلفون وعى ذلك وتحصيله ، ويخطون عليه بما يلقون له من غايات القنون في مبادئها ، وقبل أن يستعد لفهمها ، فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً ، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأكل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية ، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتخرج قليلاً قليلاً بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تم الملكية في الاستعداد ثم في التحصيل ، ويحيط هو بمسائل الفن . وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه منها ، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه ، فتكاسل عنه ، والانصراف في قبوله ، وتماهى في هجرانه . وإنما أتى ذلك من سوء التعاليم ، (١) .

١ - ومن قول ابن خلدون منذ حوالي ستئقرون نخرج مجموعة من المبادئ والآراء ياح فيها رجال التربية اليوم ، ومن عبارة ابن خلدون نلمح المبادئ الآتية :

١ - ألا يقدم للمتعلّم في بداية عهدته بالتعاليم المسائل الصعبة ، وإن المدرسين يخطئون إذا ظنوا في هذا مراناً للمتعلمين . ويقول ابن خلدون إن الاستعداد للتعليم ضرورى ، وأنه يتم تدريجياً .

٢ - يتعلم الفرد البسيط الذى يستطيع عقله تقبله ثم بالتدريج والتكرار يتقدم إلى الأصعب باستعمال الأمثال الحسية أو الوسائل المعينة ، وبهذا يتم لفرد تحصيل العاوم والقنون .

٣ - يتعرض ابن خلدون إلى الآثار التى تنجم عن تكليف المتعلمين فوق طاقتهم ، وأن ذلك ، وخاصة في المرحلة التى لم يستعد المتعلم فيها استعداداً عقلياً مناسباً ، يؤدى بهم إلى الانصراف عن التعليم والتكاسل .
ويبقى اللوم على سوء التعليم :

وفي لغة حديثة تقول إن ابن خلدون منذ ستة قرون تكلم عن الاستعداد للتعليم ، والشوق ، والتشويق ، والحرافز ، والتدريب ، والاهتمام والجهد . . ويتكلم ابن خلدون في تفصيل أكثر شارحاً التدرج في تلقين العلوم للمتعلمين ، ويقول إنها تحصل من ثلاث تكرارات . وهذا ما يراه ابن خلدون .

١ - . . . « يلقي عليه (المتعلم) أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهى إلى آخر الفن ، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضئيفة ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله (١) .

ويستخدم ابن خلدون عبارة « على سبيل الإجمال » ولعله يعنى عدم الخوض في التفاصيل الدقيقة للعلم ، وإنما يتناول المتعلم في بداية تعلمه العموميات المحملة التي يستطيع عقله واستعداده تحصيلها . أما عبارة « تحصل له ملكة » ، فالمملكة بالفتح تعنى السيطرة على الشيء ، ولعله يقصد سيطرة وتملك المتعلم على ذلك العلم أو الفن ... ولكنه يستترك فيقول إنها سيطرة جزئية وضئيفة ، وأن غرضها أنها هيأته لفهم الفن . ولعله يقصد بكلمة « فهم » هنا أن المتعلم أحاط بفكرة عامة عن الفن أو العلم .

٢ - . . . « ثم يرجع به إلى الفن ثانية ، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفى الشرح والبيان ، ويخرج عن الإجمال ، ويدكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه ، إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجدد ملكته (٢) .

وهذه رتبة أعلى من الرتبة السابقة ، وهنا يستوفى المعلم الشرح ويخرج من الحقائق العامة المحملة إلى التفاصيل ، فهو ينتقل من العام إلى التفاصيل موضعاً وجه الخلاف ، وعارضاً مختلف وجهات النظر .

٣ - . . . « ثم يرجع به وقد شد ، فلا يترك عريضاً ولا مبهماً ولا مغلفاً

إلا أوضحه ، وفتح له مقفله ، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته .
هذا وجه التعليم المقيد . وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثة تكرارات . وقد
يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه « (١) . وفي هذه
المرحلة الثالثة لا يترك المعلم عويصاً ولا مبهماً غامضاً إلا أوضحه وشرحه حتى
يتمكن المتعلم من الفن أو العلم تمكناً يرضى معلمه . وبحكمة واضحة يحترس
ابن خلدون فيقول إن بعض المتعلمين قد يستولون على ملكة الفن في أقل من
ثلاث تكرارات وذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه . ولعل ابن خلدون هنا
يتكلم بما نطلق عليه من اصطلاحات عصرنا « الفروق الفردية » .

وفي فصل من المقدمة تحت عنوان « كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم
مخلة بالتعليم » يقول .. « ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والآنحاء
في العلوم ، يولعون بها ، ويدونون منها برتاجاً مختصراً في كل علم يشتمل على
حصر مسأله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من
ذلك الفن . وصار ذلك غملاً بالبلاغة ، وعسراً على الفهم . وربما عملوا إلى
الكتب الأمهات المطولة في القنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ ،
كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه ، وابن مالك في العربية ،
والخوئجي في المنطق ، وأمثالهم . وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل ؛
وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ ، بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد
لقبولها بعد ، وهو من سوء التعليم كما سيأتى (٢) . ثم فيه مع ذلك شغل كبير
على المتعلم يتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة
استخراج المسائل من بينها ، لأن ألفاظ المختصرات تجعلها لأجل ذلك عويصة ،
فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت . ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من
التعليم في تلك المختصرات ، إذ آتم على سداده ولم تعقبة آفة ، فهي ملكة قاصرة

(١) المقدمة . ص : ٥٣٣ .

(٢) هذا الفصل سابق للفصل الذي عنوانه « وجه اصواب نعلم العلوم وطرق إرفادته »
وهو الفصل الثامن والمعروف من الباب السادس .

عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك التكرارات والإحاطة المقيدين لحصول الملكة التامة... فقصصوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها (١).

ومرة أخرى يتناول ابن خلدون مسألة الاستعداد عند المبتدئ وكيف أن هذه المختصرات المخلقة تضر بالعلم والفن ، فهي صعبة في فهمها ، ولا يسيطر المتعلم على العلم من مجرد حفظه هذه المختصرات . ويعيب ابن خلدون على الحفظ عند المتعلمين وخاصة حفظهم هذه المختصرات ، لأنها لا تحقق لهم تحصيل الملكات النافعة لهم . ولعل ابن خلدون يقصد شيئاً أعمق من مجرد أن تكون وظيفة التعليم تحفيظ المتعلم غايات العلم وأن تركز له هذه المختصرات التي تتكون من ألفاظ قليلة محشوة بالمعاني الكثيرة :

ويتدرج ابن خلدون في فصول لاحقة وصابقة من مقدمته في قسمها الخاص بالتعليم فيوضح لنا أساساً اعتقد أنه سبق بها زمانه بمئات السنين . ومنز هذه الآراء :

- يكره ابن خلدون كثرة التأليف في العلوم لأن هذا عائق عن التحصيل ، فيقول .. « أعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف ، واختلاف الاصطلاحات في التعليم ، وتعدد طرقها ... » ولعل ابن خلدون يرى إلى التيسير على المتعلمين في سنينهم المبكرة فلا يضيع الواحد منهم في غمرة الآراء الكثيرة والاتجاهات المختلفة . وقد يصح أن تكثر المؤلفات في مراحل التعليم العالية حيث يكون طالب العلم أكثر استعداداً :

- يرى ابن خلدون عدم تقديم دراسة القرآن للأطفال على غيره من المواد : وهي الطريقة التي كانت سائدة في عصره . فيعقد فصلاً عنوانه

« تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأصغار الإسلامية في طرقه » (١) ، فهو يستحسن ألا يتعلم الطفل القرآن من حديثه وذلك لقلّة إدراك الصغار وفهمهم لما فيه من معاني سامية . ويرى ابن خلدون أن يؤجل درس القرآن وحفظه إلى أن يصل الفرد إلى سن متوسطة ومستوى من التفكير يجعله قادراً على فهم معانيه . — يقد ابن خلدون فصلاً عنوانه « الشدة على المتعلمين مضرة بهم » (٢)

ويقول في هذا الفصل .. « وذلك أن إرهاب الحد في التعليم مضر بالتعلم ، سيما في أصغار الولد ؛ لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالصف والقهر من المتعلمين أو للمالك أو الخدم سطا به القهر ، وضيق على النفس انبساطها ، وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل ، وحمل على الكذب والنهب وهو الظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه ، وعمله المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلفاً ، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والقهر ، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ، وصار عيالا على غيره في ذلك ، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانتقضت عن غايتها ومدى إنسانيتها ، فارتكس وعاد في أسفل السافلين ، وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ، وتال منها الصف . واعتبره في كل ما يملك أمره عليه ، ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به تجد في ذلك استقراء .. وانظروا في اليهود وما حصل بملك فيهم من خلق السوء ؛ حتى أنهم يوصفون في كل أفتى وعصر بالخرج ، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخائب والكيد ، وسبق ما قلناه . فينبغي للمعلم في متعلمه : والوالد في ولده ألا يستبدا عليهما في التأديب » (٣) .

وهكذا يعطينا ابن خلدون أسساً رائعة في معاملة الأطفال ، ويربط بالتشبيه بين الفرد والمجتمع معطياً مثلاً من اليهود الذين فشا فيهم خلق السوء .

(١) الفصل الواحد والثلاثون من المقدمة .

(٢) الفصل الثاني والثلاثون من المقدمة .

(٣) المقدمة . ص : ٥٤٠ .

ويتكلم عن أثر القهر في النفس وكيف يسود حياة صاحبها ويلهب نشاطها ويدعوه إلى الكسل ويعمله على الكذب . وقد أهتم علماء النفس الحديثين بالاهتمام بمعاملة الأطفال حتى لا تكون تربيتهم مؤدية إلى تكوين عقد نفسية يعانون منها في طفولتهم وكبرهم . ويرى ابن خلدون أن الشدة على الأطفال تدعوم إلى أساليب يطلق عليها اليوم (انحرافية أو مرضية) كالسكر والخبث والخبيثة .

- وينصح ابن خلدون ألا تطول الفترات بين الدروس ، إذ أن في التقطيع مدحة لأن ينسى المتعلم ما حرسه لطول الفترة بين الدرس والآخر . وقال إن مواصلة الدروس يربط بينها وبين بعضها ويساعد على أن تتم عملية التعلم في وقت أقصر ، وبطريقة أصح وتأتي بنتيجة أفضل (١) . ويقول في هذا الصدد .. « ينبغي ألا تطول على المتعلم في الفن الواحد بضريق المجالس وتقطع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيحصل حصول المللكة بضريقها » :

- ويقول ابن خلدون إن تعليم اللغة - الذي يجب أن يكون أساساً لتعلم سائر العلوم - يبدأ بتعلم الكتابة والقراءة ، ثم تربط الألفاظ بالمعاني ، ثم ينتهي بالتجريد والربط بين المعاني المختلفة وبين بعضها ، ويقول في ذلك .. « فأولاً دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة وهي أعنفها ، ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة ، ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال في قولها المعروفة في صناعة المنطق ، ثم تلك المعاني مجردة في الفكر إشراك يقتضي بها المطلوب بالطبيعة الفكرية بالتعرض لرحمة الله » .

ومن رأى ابن خلدون أن الفرد يستطيع التعبير عن آرائه بطريقة أحسن وأفصح إذا استخدم لفته الدارجة التي يتعرفها ويحبها ، وبها يستطيع أن يصب معانيه ومشاعره وأفكاره في ألفاظ . وينصح لذلك بتعليم اللغات الدارجة إلى جانب اللغة العربية الأصلية وهما لغة مضر .

(١) فتحة سليمان : المرجع السابق . ص : ٥٥

- ويفرق ابن خلدون بين التعليم النظرى والتعليم العملى (١) . فالتعليم النظرى أرق من العملى لأنه يحتاج إلى استعمال الكتابة ... والكتابة من بيع الصنائع الأكثر فائدة « وهو يقصد فائدة للنمو العقلى . والتعليم النظرى أرق لأن فيه انتقالاً من .. « الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية فى الخيال ، ومن الكلمات اللفظية فى الخيال إلى المعانى التى فى النفس فتحصل ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات » .. أى أن التعليم النظرى يحتاج إلى تكوين مدركات كلية مجردة ، وإلى تطبيق هذه المدركات فى شئى الشئون .

رابعاً : الظاهرة السياسية : الملك

ويرى ابن خلدون أن الملك مظهر من مظاهر السلطة المرافقة لكل مجتمع ، ولهذا فلم يبق ملك إلا بعصبية وغلب . ولا يحيد قصر الخلافة على قریش أو على واحد ويصف من يقول بهذا بأنه ضال . ويقول إن من طبيعة الملك الاستئثار بالسلطة والافتراد بالمجد ، والترف والسكون ، ويقول إن الترف يحصل عن فتح يَمَ ومال يجمع ومغلوب يقلد ، ويدعو إلى السكون راحة من جهاد وجنى ثمرات الملك ، واستقرار فى تصور ، واستمتاع بنعيم الدنيا .

وقد يكثر صاحب الملك من الضرائب ، وهذا يفقر الرعية ويدفع بها إلى الكسل . وهذا يؤدى إلى قلة المال وقلة الجباية واقتدار السلطان الذى أكثر من الضرائب من كثرة الترف . ويرى ابن خلدون أن للدولة عمراً طبيعياً لا تتعداه هو عمر الفرد الطبيعى (٢) ... « وتستمر الرئاسة ثلاثة أجيال ثم تهرم ، وهذا هو قانون الأجيال الثلاثة : حداثة وشباب وهرم ، يخضع له الفرد ، ورئاسة القبيلة . وملك الدولة » .

ويعضى ابن خلدون فى كتابه « كتاب العبر ، وديوان المتنبأ والخمر ، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأعظم » وفى (الكتاب) الثانى تبدأ الموسوعة التاريخية وتحدث فيها عن أخبار الأمم

(١) ضخية سليمان : المرجع السابق . ص : ٦٦ .

(٢) عمر الفرد الطبيعى فى رأى ابن خلدون ١٢٠ عاماً أى ثلاثة أجيال .

الأخرى من أفريقية وتركيا . ثم تأتي أخبار البربر في (الكتاب) الثالث الذي يحتشم بالتعريف عن نفسه ، أو كما يطلق عليه حديثاً بالأوتوبايوجرافى - Auto - piography . وقد أورد ابن خلدون تاريخ حياته في كتابه « التعريف بابن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً » ، على أن التاريخ لحياته تضمن أيضاً ذكر ما مر به من حوادث وتفصيل عن بعض الخطب والرسائل والقصائد ، ثم هو يصف المجتمعات التي عاش فيها ، كما يشتمل هذا الكتاب على بحوث تاريخية لبعض الدول في المغرب الأدنى والأوسط والأقصى والأندلس وسلاطين الممالك والأيوبيين في مصر وغيرهم . وفي الكتاب تحقيق لحالة الفساد التي سادت القضاء المصري . وقد ظهر لنا هذا جلياً في حديثنا عن حياة ابن خلدون في زمن إقامته في مصر . وقد نشرت لجنة التأليف والترجمة والنشر هذا الكتاب في مصر عام ١٩٥١ .

وبين القسم الأول من كتابه « كتاب البربر » وهو المقدمة التي تعرضت إليها سابقاً ، والقسم الأخير من الكتاب وهو التعريف بنفسه ، يقع ما كتبه ابن خلدون عن التاريخ وقد قسم كتابه إلى فصول متصلة متداخلة . وقد تتبع تاريخ كل دولة على حدة من البداية إلى النهاية ، ومع الاهتمام بما بين الدول من صلات ، وهو بذلك ينهج نهج سابقه من عملوا إلى الكتابة في صورة جداول تاريخية مرتبة حسب السنين .

ولابن خلدون نظرية في التاريخ وفلسفته فهو يرى أن المجتمع يخضع لتطور حتى يشمل درجات متنوعة ، فجرد أن يصل المجتمع إلى أعلى درجة من الكمال تتيحها له طبيعته فإن الانهيار يبدأ ويودى بالمجتمع شيئاً فشيئاً حتى يسقط تماماً . وهذا السقوط في نظر ابن خلدون يعني حلول أسرة حاكمة محل أسرة أخرى . ويتميز تاريخ ابن خلدون بالدقة والأصالة العلمية . فقد وصف أحد علماء الغرب في العصر الحديث واسمه دوزي رواية ابن خلدون عن تاريخ النصارى في أسبانيا بأنها « منقطعة النظر » ، ولا يوجد في بحوث علماء الغرب المسيحيين في العصور الوسطى ما يستحق أن يقارن بها ، وأنه لم يوفق

أى عالم من هؤلاء إلى تدوين التاريخ عن هذه الدول في مثل الدقة والوضوح
الذين ينسب بهما تاريخ ابن خلدون (١) .

أما عن فلسفة ابن خلدون الاجتماعية فقد اهتم الغربيون بها كل الاهتمام ،
فيقول دى بور المولندى إن ابن خلدون أول من حاول أن يشرح بإضافة
تطور المجتمع وتقدمه لأسباب وعلل معينة (٢) . كما يقول الاجتماعى لدفيج
جملوقتش إن ابن خلدون أول من اهتم إلى نظرية الأجيال الثلاثة الخاصة
بنهوض الأمم وانحلالها قبل أن يعرضها أوتوكارلورتنس في أواخر القرن
التاسع عشر . و يذكر جمبلوقتش أن أقوال ابن خلدون عن الوسط وموثراته
يدل على أنه عرف « قانون التشبه بالوسط » قبل أن يعرفه داروين بخمسة
قرون . ويبدى الاجتماعيون إعجابهم فيما يقوله ابن خلدون عن تشبيه الإنسان
بالحيوان في الخوض للقوانين الاجتماعية العامة مما يدل على أنه عرف مبدأ
« وحدة المادة » قبل أن يعرفه هيجل .

ويقول جوستون بوتول (٣) إن حب ابن خلدون للشئون العسكرية
جعله يخصص في المقدمة عدة أبواب للاستراتيجية ، ثم يقارن بينه وبين
ماكيافيللى الفلورنسى ، فيقول إن ماكيافيللى أيد ابن خلدون في قوله عن
نظرية الجيوش القومية التى تدافع عن أرضها - فقد كان المعروف وقتئذ
أن الحرب يقوم بها الجنود المرتقة ، وقدم للإمارة عدة مشروعات لتنظيم
الجنود ، ولكنه لم يضع - مثل ابن خلدون - نظرية عامة للمعصية وتماسك
المجتمعات .

ويقول بوتول أيضاً إن روسو رأى كما رأى ابن خلدون أن سكان المدن

(١) حل عبد الواحد وائى : (المرجع الأسبق) ص ٢٣٤ - ٢٣٥ .

(٢) محمد عبد الله حنان (المرجع الأسبق) ص : ١٥٠-١٥١ .

(٣) جوستون بوتول : (المرجع الأسبق) ص : ١١٤ .

يتكونون من رجال أفلساتهم الحضارة . ويقول شميدت الأستاذ بجامعة كورنيل
بأمريكا إن ابن خلدون كؤرخ وفيلسوف اجتماعي يوضع في صف واحد مع
أبرز المؤرخين والاجتماعيين (١) . ويرى شميدت أن ابن خلدون هو مؤسس
علم الاجتماع قبل أوجست كونت بمصور طويلة ، وأن ابن خلدون ذهب
في تفكيره إلى حدود لم يذهب إليها كونت .

(١) محمد عبد الله عنان : (المرجع السابق) ص : ١٥٧ - ١٥٩

الفصل الحادي عشر

الترية الأوروبية في العصور الوسطى

....وكان أن دب الفساد في أوصال الإمبراطورية الرومانية ، وقامت
القسطنطينية تتحدى روما المتداعية ، وانتقلت إليها السلطة شاطرة الإمبراطورية
شطرين منذ القرن الرابع الميلادي . وفي غضون هذا القرن كانت القبائل
الجرمانية الآتية من الشمال قد استوطنت أجزاء عظيمة من البلاد ، وكانوا
يدخلونها إما باحتبارهم أسرى حرب أو عمالا في الأرض أو للخدمة في
الجيش . على أن ترايد عدد الجرمان أتاح لهم الفرصة لتكوين دويلات
خاصة بهم .

وقد تولى جستنيان عرش بيزنطة (٥٢٧ - ٥٦٥ م) ، الإمبراطورية
الرومانية الشرقية ، وحاول استعادة أملاك الإمبراطورية في الغرب ، فسير
جيوشه في شمال أفريقيا محارباً قبائل القندول واحتل عاصمتهم قرطاجنة ودمر
مملكهم ، وكان ذلك عام ٥٣٣ م ، ثم أرسل إلى حكام روما ، وهم من
القوط الشرقيين ، يطلب منهم الاحتراف بسلطانه ، وترك الكنيسة وشأنها ،
وتقديم ثلاثة آلاف قوطي ليخضعوا في جيشه ودفع جزية له ... الخ . ومع
انتصار الشرق إلا أن الأمور عادت إلى القوضى وعم الفقر لإيطاليا وانتشر فيها
الجهل ، خاصة وأن اللومبارديين والفرنجة كانوا يتزعمون الأراضي الإيطالية من
الشمال . وتقامم السلطان السياسي في إيطاليا خلال القرنين السابع والثامن .
ملوك الفرنجة والبابوية والإمبراطورية الرومانية الشرقية واللوبارد وغيرهم .
م بدأت السيادة السياسية تتحرك شمالا إلى الممالك الفرنجية فيما يطلق عليه اليوم
فرنسا وألمانيا . ثم اتحدت بعض الممالك الفرنجية تحت زعامات موحدة ، ولعل
أشهر الزعماء كان كلوفيس : وقد انسلخت السلطة أحيانا كثيرة إلى كبار

رجال القصور ، ويذكر التاريخ أن شارل مارتل (شارل المطرقة) كان أحدهم وهو الذي هزم العرب في محاولتهم السير من أسبانيا يراً إلى القسطنطينية وكان ذلك في موقعة تور في جنوب فرنسا عام ٧٢٢ م . وخلف مارتل ابنه بين القصير الذي لبى دعوة البابا لإتقاذه من الحركات الفكرية الهدامة الآتية شرقاً من اليونان واللويمارد التازحين من الشمال . ومكافأة لبين فقد عينه البابا ملكاً على الفرنجة . كما منح بين البابا شريطاً من الأرض في وسط إيطاليا أصبح فيما بعد النويلات البابوية .

ثم خلف بين ابنه شارلمان الذي أصبح ملك الفرنجة والذي خرج ليوسع حدود مملكته شرقاً إلى نهر الألب وشمالاً إلى بحر الشمال وجنوباً إلى البحر المتوسط . وفي يوم عيد الميلاد عام ٨٠٠ توج البابا شارلمان إمبراطوراً رومانياً وأصبح شارلمان الخليفة الشرعي لأباطرة الرومان الأقدمين . وقد عول شارلمان حينئذ على أن يستعيد للإمبراطورية القديمة مجدها . وكانت لشارلمان صلات ودية مع خلفاء المسلمين وتبادل معهم الهدايا ، كما أنه أرسل مبعوثيه ليستصوا إلى شكاي وطلبات رعاياه مما أضفى على عهده سمات التقدم في الزراعة والتعليم .

وبعد موت شارلمان بدأ الصراع بين رجالات الدولة والكنيسة ودخل أسرته لتسيطرة على مقاليد الأمور ، وتمخض الصراع بعد سلسلة طويلة من الحروب الأهلية عن تقسيم الإمبراطورية إلى ثلاثة أجزاء كبيرة يمكن أن ننصو حلودها اليوم في فرنسا وألمانيا وإيطاليا . وقد أدى هذا الانقسام إلى ضعف بدأ يسود الإمبراطورية وإلى نمو تدريجي للاستقراطات المحلية ، والتبلاء ، ورجال الكنيسة وللملاك الأرض من الحكام .

بل إن الوهن تطرق أكثر في الإمبراطورية التي تقسمت عندما جاءها غزاة من الشمال - الفايكنج - مكتسحين الأرض الأسكندنافية . كما غزا للدانماركيون الجزائر البريطانية ، وانتشر النورمان في نورمانديا وصقلية وإيطاليا ، ودخل السويديون أرض روسيا : وهاجم السلافيون والمجاريون

الإمبراطورية من الشرق . كما أن العرب جاءوا بحراً وبراً من الجنوب محتلين جزراً في البحر المتوسط وأجزاء من جنوب إيطاليا وفرنسا كما احتلوا أسبانيا . وعم الإمبراطورية فزع وخوف ، فلا قانون ولا قوة تحمي الأهالي ، ولكن كان كل هذا داعياً لأن تقبلور وتتمركز السلطة في يد رجال أقوياء كل في منطقة يملك أرضها ويحتي بقلعة حصينة ، ويلتف حوله من يقبلون الحرب معه . وأصبح أمراء الإقطاع هم أصحاب السلطة الحقيقية القادرين على صد هجوم (الأعداء) ، ولكن كان هنالك ملوك يمارسون سلطة إسمية .

وتتميز الفترة بعد تفتت إمبراطورية شارلمان في القرن التاسع بصراعات بين الملوك بعضهم البعض وبين الملوك والتبلاء ، فالمملوك يريدون لأنفسهم سطوة أكثر . واستطاع أوتو الأول عام ٩٥٢ م أن يقتحم إيطاليا غازياً ويعطن نفسه على رأس الإمبراطورية الرومانية المقدسة . ولعل وصف الإمبراطورية بأنها مقدسة يظهر أثر الدين في المسائل السياسية .

وظلت الصراعات قائمة على الأراضي شمالي غربي إيطاليا ، ثم استقرت الأمور بعض الشيء في فرنسا التي تكونت فيها مجموعة من الدوقيات والمقاطعات والقرى الإقطاعية ، ولم يكن للملوك سلطان يذكر عليها .

أما في الجزر البريطانية فقد استطاع وليام الفاتح على رأس النورمان عام ١٠٦٦ م هزيمة الساكسون والداينراكيين ، ومن ثم بدأ يخطط وليام بالانجلترا خطوات حقيقية نحو الوحدة .

وبينا هذه الأحداث تجري في انجلترا في الجزء الأول من العصور الوسطى (من القرن السادس إلى الحادي عشر الميلادي) . كان العرب قد كونوا إمبراطوريتهم الترامية من المحيط الأطلسي إلى الهند . وفي القرن التاسع بدأت الإمبراطورية العربية تنضت وتستقل أجزاء منها ، وتتنازع فيما بينها (١) . ثم نأى إلى القسم المتأخر من العصور الوسطى (ويشمل الفترة من القرن الحادي عشر إلى السادس عشر الميلادي) . ومن منتصف القرن الحادي عشر

إلى نهاية الثالث عشر كانت المحاولات تبذل لمركزة القوة السياسية في إنجلترا وفرنسا ، أما ألمانيا وإيطاليا فظل الصراع محتتماً بين الأباطرة والتبلاء في جانب ، والأباطرة والبابوية في جانب آخر . فيذكر التاريخ صراعاً نشب بين هنري الرابع إمبراطور الدولة الرومانية المقدسة وبين نيقولا الثاني والبابا جريجورى السابع . وفي القرن الثاني عشر اشتد الصراع بين فردريك بارباروسا والبابا ، وبين المدن المستقلة في شمالي إيطاليا كذلك . وقد تحالفت هذه المدن وانترعت من بارباروسا حتى ألحكم الثاني عام ١١٨٣ .

وفي سنة ١١٨٧ . كانت الحرب مشتدة بين العرب والصليبيين ، وفيها انتصر صلاح الدين الأيوبي في معركة حطين واسترجع القدس . وجنن أوروبا وقامت حركة ترمي إلى استرجاع بيت المقدس وأخذ ملوك أوروبا في الاستعداد للزحف بحملة كبيرة إلى الأراضي المقدسة . وقد اشترك فردريك في هذه الحملة وكانت ثالث حملات الصليبيين ، ولكنه غرق وهو يجتاز نهراً في آسيا الصغرى ، في طريقه إلى تحرير الأراضي المقدسة . وقد أثر وسر الصليبيين في أرض العرب ، وحملاتهم المتكررة عليها على التفكير الأوروبي وعلى المجتمع هناك مما سيظهر في معرض الحديث عن التربية على هذه الأرض في ذلك العصر .

وعود إلى ما كان يجري في أوروبا في غضون الشطر المتأخر من العصور الوسطى الذي امتد من القرن الحادى عشر إلى السادس عشر كما سبق أن بينت . ويذكر أن البابا أنوسنت الثالث تولى شئون البابوية عام ١١٩٨ م ، وجعل سلطة البابوية الزمنية فوق كل سلطة مهما كان نوعها ، وكان أنوسنت سيد روما ، مقوياً نفوذه في أواسط إيطاليا ومتدخلاً في شئون الانتخابات الإمبراطورية ، بل إنه فرض نفوذه السيامى على يوحنا ملك إنجلترا والقونن ملك ليون ، ومهادق ملك فرنسا وتدخل في شئون هنغاريا ، ونصح ملوكا آخرين . . وبالاختصار فقد أصبح للبابا نفوذ في كل أوروبا . ولكن البابا بونيفاس الثامن (١٢٩٤م) اختصم مع فيليب ملك فرنسا ،

فقد منع فيليب رجال الدين من المظاهرات ، وفرض عليهم الضرائب ، ثم منع الأجانب جميعهم من دخول فرنسا . . . فأصدر البابا عام ١٣٠٢ م بياناً قال فيه إن خضوع كل فرد لأسقف روما (وهو البابا) أمر لازم للخلاص الروحي . ورد عليه فيليب موجهاً إليه علناً من التهم ومطالباً بأن يحاكم على يد مجمع كنسي ، بل أرسل جيشاً للقبض عليه ، وقد أثر عليه الموقف فأتى وتقلصت السلطة المائلة التي كانت في يد البابوية .

أما ما كان يحدث في ربيع أوروبا وقت القوة البابوية في القرن الثالث عشر ، فإن مملكتي فرنسا وإنجلترا أدخلتا بأسلوب الحكم الملكي المركزي القوى ، وأصبح للسكان حكومة واحدة تسعى لخيرهم ، كما ظهرت أسبانيا كدولة قوية بعد تقلص النفوذ العربي ، ووقفت البرتغال كلولة جديدة . وإذا تركنا الجانب السياسي لنتنظر في أحوال الأوروبيين فيما بين القرنين السادس ونهاية الثالث عشر الميلاديين ، فنجد :

أولاً : شيوع الإقطاع : ويذكر المؤرخون (١) أن القرنين التاسع والعاشر أسبقا على أوروبا ظلمة حالكة أشد من أيام الإغارات الجرمانية العظمى التي ساعدت على هدم الدولة الرومانية ، وفي خلال هذين القرنين أخذ النظام الإقطاعي ينمو باطراد . وقد مهدت له حركة التطور السام نحو الملكية أكدها خلفاء شارلمان بشخصياتهم الضعيفة . حتى إذا جاء القرنان الحادي عشر والثاني عشر لم تكن هناك حكومات مركزية ، وتحول ولاء الجماعات إلى السادة المحليين ممن تأسست على أيديهم أسر إقطاعية كبرى ، ترجع أصولها في معظم الأحوال إلى القرن العاشر الميلادي . بل أصبح امتلاك الأرض مقترناً بحق امتلاك نواحي الحكم والسلطان ، وامتلاك الأرض يعني امتلاك من عليها وما عليها . وأصبحت الأرض والسلطة ممتزجين بعضهما ببعض . ومن ثم نشأت بين السيد والمسود علاقة تقوم على عدد من التعهدات والالتزامات متبادلة بين الطرفين :

(١) كويلاند ، ج . د . (ترجمة محمد مصطفى زيادة) : الإقطاع والصورة الوسطى

وكان هناك السيد الكبير وقد يكون الملك أو لورداً وهو المسيطر على مجموعة من البارونات ، يمنع كلا منهم أرضاً في مقابل أن يؤدي البارون لسيده خدمات حربية معينة (١) ويتعهد بالثول أمام محكمته الخاصة للفصل في قضايا التابعين . والبارون بموجب النظام الإقطاعي هو الحاكم فيما تحت يده من الأراضي ومن عليها من السكان . وكان من أهم واجبات البارون الحرب سواء كان ذلك تحت راية سيده في حملة صليبية أو احتكاماً إلى السيف في مبارزة قضائية لإثبات براءته من تهمة الخيانة أو الإجرام ، أو دخولا في حلف إقطاعي ضد الملك أو الإمبراطور ، أو مساعدة للكنيسة في إخماد حركة من حركات المردة التي يقوم بها الملقون عليها . والصورة المألوفة في أذهاننا عن الفارس الإقطاعي ذلك الشجاع على ظهر حصان قادر على الحركات الحربية الحافظة بفضل استعمال الركاب في سرج الخيل ، ثم الملابس المدرعة ، وحفلات المبارزة مع نبيسل في الأخلاق .

وكان البارون يسكن قصرأ هو حصنه ، فقد يحدث أن يكون سيده مشغولاً عنه في حرب بعيدة ، فلا بد للبارون من قلعة تحميه ، ويعيش فيها مودياً واجباته الحربية ، ثم الإدارية والسياسية التي ألقت عليه فيما بعد . أما عن الأهالي والعامة فقد كانوا يعيشون في مرحلة بين الحرية والرق وهي الحالة التي عرفت باسم القنية serfdorm في المصور الوسطى ، والفرن فلاح يعيش على قطعة من الأرض يمنحها إياه سيده متملك الدومين . وهو مربوط إلى هذه الأرض ، ولا يملك الحرية في الانتقال عنها ، ولا يتزوج من جهة خارج الدومين التابع له إلا بإذن من سيده . . ويدفع القن لسيده مبالغ معينة كلما رزق مولوداً أو مات له ميت ، وفي مناسبات أخرى كثيرة . والقن ملك لسيده له حتى بيعه واستبداله . وينشأ أبناء القن كأبيهم يخضعون سادتهم الذين يملكونهم ولا يستطيع فرد أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولم تكن هناك إلا طبقة الأرستقراطيين (النبلاء وكبار رجال الدين) وطبقة

المناحين في الأوس . وبازدهار التجارة وظهور المدن بدأت الطبقة الوسطى تولد . وتنفذ بين الطبقتين ، فهي خير من الطبقة الدنيا ، وأل من الطبقة العليا .

ثانياً : ظهور المدن : بقيام جماعة التجار وتكثرت معاً للقيام بأعمالهم مجتمعين وإنشاء أمكنة مستقلة عن قلعة البارون أو النبيل بدأت تتكون طبقة تسكن (القرواخي) على مقربة من القلاع الكبيرة أو في حى دبر كبير ، على أن تكون على طريق رئيسي يمسر نقل البضائع ، وكانت هذه القرواخي بداية ظهور المدن في أوروبا . على أن قيام أية مدينة كان يتطلب منحها (براءة) يسلطها الملك أو النبيل أو الأسقف ، ويعين في البراءة السكان وروعيتهم وإدارة المدينة والامتيازات التي تمنح لها ، وكان سكانها غالباً من البرجوازيين (الطبقة المتوسطة) وهم من التجار والصناع المتحررين من رتبة الفئدة الإقطاعية . ولم يكن لكل سكان المدن الحق في الاشتراك في إدارة المدينة واختيار مجالسها . ومن أهم مهام المجالس حماية المدن بإقامة الأسوار والقلاع وحفر الخنادق .

ثالثاً : التجارة : يرجع الفضل للحروب الصليبية في توسيع مدى التعامل التجاري بين أوروبا والشرق . كما أن التجارة في أوروبا ذاتها بدأت تثير اهتمام الملوك والأمراء للعمل على تحسين الطرق وإقامة الجسور على الأنهار ، لما في ذلك من فوائد تزيد ما يدخل خزائهم من ذهب . كما وضعت القوانين لحماية التجار من اللصوص والقراصنة ، وظهرت التحسينات في بناء السفن ليزيد حجمها وتحمل أكثر . وكانت أوروبا تستورد من بلدان الشرق العربي التوابل والبريق والمشمش والبن والزعفران والعقاقير والأصباغ والأقطان والحرير الخ ، والمشغول مثل أقمشة الدمشق (دمشق) والموصلين (الموصل) والبلشيين (بغداد) والشاش (غزة) . وكانت أوروبا تصدر للشرق العربي الخشب والسلاح والأصواف وأدوات زراعية وخزف . الخ .

رابعاً : القابات : كان الإنتاج الصناعي الذي بدأ ينمو في أوروبا

بحاجة إلى من ينظمه ويحميه . وقد أخذ الصناع منذ أن بدأت قيمتهم في مجتمع المدينة تنمو بإنشاء جماعات (طوائف) صناعية هم بشئونهم . وكان بعضها يقوم على أساس ديني ثم تطور إلى التواحي الاجتماعية والاقتصادية ، فظهرت النقابات الصناعية والتجارية في أكثر المدن الأوربية (١) .

وكان أعضاء النقابة ثلاثة أقسام على أساس درجة العضو في اتفاق الصناعة : التلميذ - الأجير - المعلم ، وكان يدفع رسوم قبل أن يصبح عضواً ، وكان يسكن بيت المعلم ويأكل كل عنده ، ويخضع لرقابة معلمه الصارمة الشديدة ، وتتراوح مدة التلمذة بين سنتين وسبع سنوات على حسب الصناعة . ثم يصبح التلميذ أجيراً ، ثم إذا أثبت تفوقاً وشهد له بذلك فتح مصنعاً .

وكانت هناك نقابات للتجار ، هدفها حماية أعضائها ضد النبلاء وتأمين معاملة عادلة في الأسواق البعيدة ، والتأكد من مراعاة القوانين التجارية داخل المدينة ذاتها . وكثيراً ما كانت نقابات الصناع تتعاون مع نقابات التجار في تنظيم الناحية الاقتصادية .

خامساً : الحياة الدينية : تركزت الحياة الدينية في أوروبا المسيحية في العصور الوسطى حول محورين : الأول هو البابوية باعتبار أنها الرئاسة العليا للكنيسة ، والثاني التنظيمات الكهنوتية ، وقد سبق أن ألمحت إلى حقائق عن الصراعات البابوية وبعض الملوك ، ورغبة في سيطرة بابوية دينية على التواحي السياسية . وههنا من المحور الثاني الرهبنة وأنظمتها المختلفة . وتكلم عن أنظمة عظيمة للرهبنة ، فعلمنا كان يتصور الحياة الروحية فتور كان بعيداً إليها الحيوية نظام رهبنة جديد . بل اتخذ النشاط الروحي أحياناً مزيجاً من الرهبنة والعمل العسكري كما وجد في الفرق الدينية الثلاث وهي : الهيكليون ، وفرسان المستشفى ، وفرسان التيونون . كما حاولت الكنيسة برجالها ورجائها

(١) من أهم المدن : البندقية (١٩٠ ألف نسمة) - لندن (٤٦ ألف نسمة) - بروكسل (٤٠ ألفاً) - ستراسبورج (٣٦ ألفاً) ثم ميلان وجنوة وفلورنسا ، وكان يمكن كل منها حوالي مائة ألف نسمة .

أن تخفف من ويلات الصراعات التي استمرت أجيالا طويلة للتنازع على السلطة إبان العصر الاقطاعي ، فقام رجالها منظمين السلم الإلهي وفرض الهندسة لألمية وفيها يمنع القتال في أيام معينة . وكانت محاولات لم يكتب لها نجاح كبير .. وقد انتشرت (الهرطقة) في أوروبا . وقد تركزت حول محاربة الاتجاهات الدينية للكنيسة وسلطات رجال الدين المتزايدة . ومن جماعات الهرطقة الأليينون نسبة إلى مدينة Albi في جنوب فرنسا ، وقد رأوا أنفسهم مطهرين Cathari (ويسمون أيضاً الكاثاريون) في دعوهم للاحتجاج على فساد الكنيسة ورجال الدين . وأكّدوا أن الرغبة في الأمور المادية خطيئة ، لأن المادة شر ، وعلى ذلك فامتلاك الثروات والكذب وشن الحروب تعتبر من الخطايا .

كما احتج على الكنيسة الأرثوذكسية برعامة أرنولد بريسكا ، وهاجموا جشع البابوات وتملك القساوسة للسلطة وتدخلهم في الشؤون الدينية ، وقاموا بتمجيد قيم الفقر والحياة البسيطة . والواللونيون جماعة محتجة أخرى ، وهي تنسب لبير والدو Waldo ، وقالوا إن الطاعة واجبة للبابا ورجال الدين إذا كانوا أهلا لذلك ، وتجب الطاعة أولا لله ، وقالوا إن الصلوات وتوزيع الصدقات على أرواح الموتى لا فائدة منها ، وأن الصلاة والعبادة خارج الكنائس صالحة كدخالها .

وغير هؤلاء من الهرطقة الذين شكوا فيما لدى رجال الدين من سلطات وتساءلوا عنها ، واحتجوا عليها ، وطالبوا تغييرها ... وكانت بدايات التفكير الحر .

التربية في العصور الوسطى في أوروبا

يمكن تلخيص المثل العليا المسيحية في العصور الوسطى بأنها أكدت :

(١) القيمة الكبرى للمسائل الروحية .

(٢) الاهتمام بالحياة الآخرة .

(٣) التساوى الروحي للخلق أمام الله .

(٤) شرف العمل وتطبيق مبادئ العدالة في العلاقات بين الأفراد العاملين .

(٥) وحدة كل البشر .

(٦) أن أول واجبات الفرد خدمة ربه وزملائه ونفسه .

ولكن الواقع العملي في تلك العصور لم يسم إلى هذه المثل . بل لقد طغت على العقل الخرافات والبدع والأوهام ، وكان العقل يخافها جميعاً . فما زالت فيه آثار من وثنية عصرها التاريخ . كان العقل يعمل ناحية الجماعة فيلفظ المارقين على التعاليم الكنسية . المتفق عليها . كما كان عقلاً شغوفاً بالعالم الآخر ، فطلع من الأرض إلى السماء ، ومن المحدود إلى اللانهائي ومن الموت إلى الخالد . ولكن بدأ يتغير بتأثير نمو التجارة وظهور البورجوازية والحروب الصليبية واحتكاك الأوروبيين بثقافات العرب وغيرهم .

وكان هدف التربية في العصور الوسطى مشتملاً من الظروف الاجتماعية فهذفت إلى خدمة الرب والكنيسة والخلق والنفس . وبهذا يكون للتربية غرض مزدوج مؤكداً على مطالب الكنيسة ومطالب الحياة ، ومع ذلك فإن المدارس ، علما الجامعات ، منحت تربية عامة ذات طابع أدبي ديني . وفيما يلي عرض سريع لجوانب هذه التربية .

أولاً : حركة إحياء العلوم في عصر شارلمان الذي أسس الإمبراطورية الرومانية المقدسة عام ٨٠٠ م . وقد حاول ، ونجح في محاولته ، أن ينقل الثقافة الرومانية ويوفق بينها وبين ثقافات جماعات البرابرة الذين اعتنقوا المسيحية ، ورى من محاولته إلى تكوين وحدة داخلية ثقافية تربط بين سكان إمبراطوريته . وقد اعتمد شارلمان في محاولته على كثيرين من رهبان الأديرة ^١ ومنهم الكوين Alcuin .

كما أصدر شارلمان في عام ٧٨٧ م أوامراً إلى جميع أساقفة فرنسا وروساء أديرتها يلومهم فيها على استخدام الألفاظ الخشنة و « الألسنة غير المهذبة » (١)

(١) وميب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى ، ص : ١٧٥

كما حث كل كنيسة على إنشاء مدارس يتعلم فيها رجال الدين وغيرهم الكتابة والقراءة. وحرص على أن يساوى في التعليم بين الفقة والأحرار ، كما أدرج في هذه المدارس تعليماً طيباً للتدبير ، بما كان شائعاً من خرافات وأوهام . وكان يدرس بهذه المدارس الحساب أو النحو والمزامير والموسيقى والغناء .

ومن أشهر المربين في القرن الثامن الميلادي الكوين Alcuin (٧٣٥ - ٨٠٤ م) الذي رأس دير Tours وجعل منه مركزاً للثقافة العلمية في فرنسا . ومن رأى الكوين وفضل دراسة الآداب القديمة مع عناية خاصة أهم بها في المظهر الصوفي : وقد أهتم الكوين بدراسة الفنون العقلية الحرة السبعة (هي الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والتناسق الموسيقي ، والمنطق ، والبيان ، والفلسفة) ، وكان يقول يجعلها أساساً للتعليم ، لأنها الأساطين التي قام عليها معبد الحكمة .

ثانياً : التصوف ، وكان للتصوف علاقة كبيرة بالأديرة ، ولذا كان المتصوفون من الرهبان . وقيمة التصوف في تاريخ التربية قليلة ، ولكن هذا لا يمنع من معرفة شيء عنه فقد أثر في نظام تربية المتصوفين أنفسهم . وقد احتك بعضهم أحياناً بغيرهم .

وحذف المتصوف الأسمى من الحياة الوصول إلى الكمال الروحي والعلمي ولتصل إلى هذا الهدف كان عليه أن يهمل كل ما يأتي عن طريق الحواس ، فيبتزل الفرد عن هذا العالم منكشأً في نفسه حتى تفنى شخصيته في عالم الأرواح وتندمج في اللانهاية ، فيرى المتصوف ما لا تراه وتتكشف له العجائب ويعرف الأسرار الباطنية . والتصوف كأسلوب تدوين هو أوسع التجارب الروحية ، كأسلوب فلسفة هو أشدها توغلاً في المعنوية ، المثالية المجردة ، كأسلوب التربية هو غاية الكثرة الهللية .

وقد عرف التصوف عند البوذيين والبرهمانيين والفارسيين والمسلمين ، وإن كان عند الآخرين له أهمية أقل .

أما عن تربية المتصوفين فقد اهتمت بقيمة التفكير وأثره في تنمية العقل

(م ٣١ - تطور الفكر)

من الناحية التأملية . وتؤمن هذه التربية بإيمان المتصوفين بثلاثية طبيعة الروح ،
فلها جزء حيواني مرتبط بالجسم ، وجزء مفكر هو مظهرها الإنساني ، ثم
جزء روحي يرتفع عن مستوى الإنسانية حيث يلتقى الإنسان بامقل الأسمى
أبى العقل المقدس . ويمكن أن نفهم الله وأن نصل إلى اللانهاية الحقيقية عن
طريق التحليل والتجريد - عن طريق إعمال جميع المؤثرات الحسية والإنفاس
في أفكار الإنسان الذاتية (١) .

وكانت أول مراحل التربية الصوفية تلك التى يعمل فيها الفرد على التخلص
من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس ، ومن المؤثرات
الحسية ، ومن الملل المادية والمتع العارلة ، فالفرد فى هذه المرحلة يجاهد ضد
الحياة الخارجية . ثم يصل الفرد إلى المرحلة الثانية ، وهى مرحلة إضاءة الحياة
وتنويرها فيقوم المتصوف بالأعمال الطيبة من تلقاء نفسه ، وهو هنا يجاهد
داخلياً . أما المرحلة الثالثة فهى مرحلة الاعتماد والحياة .

ثالثاً : الفروسية : ارتبطت الفروسية بالمثل العليا الاجتماعية الراقية .
ومنزلةا فى الحياة الدنيوية كمنزلة الرهينة فى الحياة الدينية ، والأصل فى
الفروسية عمل اجتماعى أقرته الكنيسة وعهد به إلى الفرسان الذين ألهتهم
قنراتهم ومكانتهم المادية من مديد العون لغيرهم . ولكى يصبح الفرد فارساً ،
يخضع لنظام تروى قوامه الأعمال البطولية والتهليب ، فالفارس فرد بمطيع
مستقيم متعاون . وطبيعى أن هذه التربية اقتصررت على طبقة معينة من الأحرار
الأثرياء القادرين على القيام بمهام الفارس . وقد سارت الفروسية جنباً إلى
جنب مع الإقطاع مكونة كياناً خاصاً داخل المجتمع ومحتلة مكانة سامية فيه .

والفارس سيد بمعنى الكلمة ، فوعده مقدس وشجاعته لا يتطرق إليها
شك ، ويمجد النصر الحرفى ، ومع هذا فقد كانت له أحياناً نزوات من
الغضب الجارف . وقد أعلت الفروسية لمجتمع القرون الوسطى مثلاً علياً فى
معنى الطاعة واحترام النظام والذات والحلوة . وقد تأثرت فى هذا بتعاليم

الكنيسة التي علمتهم كيف يحترمون الضعفاء ويندفعون للدفاع عنهم . ومع ذلك فأحياناً كان الغضب يدفع الفارس إلى سرعة سفك الدماء ، بل وقد يكون ذلك على حساب الضعفاء ..

وتقسم تربية الفارس إلى مرحلتين ، مرحلة تربية الغلام وهي من سن السابعة إلى الرابعة عشرة ، ثم مرحلة البالغ إلى سن الحادية والعشرين : وفي المرحلة الأولى كان الغلام يقوم بالتلمذة في إحدى القلاع وخاصة خادمة السيدات ، ثم يخدم على الموائد بعد أن يكبر ، ثم يقدم في مرحلة البلوغ عدداً من التلميذات لسيده ، ثم يصبح الخادم الشخص المباشر للفارس في المعركة والحفلات العامة . وكان أهم ما يتعلمه الشاب الحب والدين والحرب ، فيتعلم كيف يرق ويتعطف ويتلطف ويتخير أنسب الكلام وأهذب ، ويقرض الشعر والعزف على آلة موسيقية هي القيثارة مع الترم بأغنية جميلة . ويتعلم كيف لعب الشطرنج ويسل النساء ويبعث السرور والمرح إلى الأئمة .. هذا إلى جانب ركوب الخيل والمبارزة وفنون القتال المختلفة والصيد بأنواعه ، وتعليم ديني يلف كل هذا بطبقة حامية مانعة من الوقوع في الرذيلة ، بل كان يقوم بطقوس دينية للتطهير ، ويجب عليه أن يبارك سيفه على يد قسيس . ثم يقسم الفارس في حفل كنسي على الدفاع عن الكنيسة والنساء والفقراء . أما تربيته العقلية فكانت ضحلة اللهم إلا من تعلم الفرنسية وكانت لغة الفروسية في العصور المتأخرة من القرون الوسطى .

رابعاً : الرهبة والديرية : تنوعت الرهبة في المسيحية فهناك الراهب المتبتل في خشوع الذي يتخذ له مأوى وسكناً بعيداً عن العمران كالصحراء مثلاً ، وعرفت العصور الوسطى أيضاً الراهب الجوال الساعي في الأرض ملتقاً بحياة دينية صارمة . وهناك أيضاً المتصوف الزاهد في صومته ، ثم اليسوعي العبقري الذي يعمل في المدرسة . وفي الفترة بين القرنين السادس والثالث عشر لم يكن هناك من المؤسسات التربوية ما يحمل لواء النواحي العقلية سوى المدارس الكاثوليكية التي كان يدرس بها جماعات الرهبان .

ولا يتبادر إلى الذهن أن الرهبة من اختراع المسيحيين فقد عرفها المصريون القدماء والفرس واليهود والإغريق ، وكانت ترى إلى الوصول بالروح لأسمى درجات الكمال والزهد في ماديات الحياة الدنيا يكبح النفس عن الشهوات والصيام والتعذيب والنشاط البدني المستمر والنظر إلى المطالب الدنيوية نظرة ازدراء . وقد وجد مبدأ التصوف في تعاليم المسيح أكبر مشجع لها ، تلك التعاليم القاضية بالآي فكر الإنسان في غده وأن يبيع ما يملك ويعطي الفقير ، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده في سبيل الله . وكذلك في نصائح السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الإنسان من أمر الدنيا ، ويكرس حياته لخدمة الإنجيل ونشر تعاليمه (١) . وبما يساعد على الرهبة وتطورها ما أصاب المسيحية من اضطهاد في سنيها الأولى مما أدى ببعض المتحمسين إلى الاعتصام بالجبال والكهوف ووحشة الصحراء في انتظار عودة المسيح ثانية . ويذكر أن أنطونيوس كان أول من اعتصم بالصحراء على شاطئ البحر الأحمر عام ٣٠٥ م ثم تبعه في أسلوب حياته الخشنة المترهلة عدد كبير من المتدينين ، ثم تكونت جماعات احتضرت الدنس في بعض المجتمعات وأثرت الانسحاب إلى حياة قوامها الطهر والفة والزهد والعبادة والطاعة وعاشوا في أديرة .

واتسمت الحياة الديرية بالتهذيب والعمل والتدريب ، فثلا أديرة بندكت كانت تحدد يومياً سبع ساعات للعمل اليدوي أو الأدبي ، ومن ساعتين إلى خمس ساعات للقراءة . وبذلك أتيحت الفرصة للدراسة داخل جدران بعض الأديرة ، لا يشغل الراهب عن التدين والتحصيل شاغل ، خاصة أن بعض الأديرة حفظت الكتب في خزائنها ، وكان هناك متسع من الوقت لعمليات النسخ والكتابة . بل إن القوانين الديرية كانت تحم على كل راهب تعلم الكتابة والقراءة . وأختلفت الأديرة فيما كان يدور داخلها من تعليم وتحصيل ، فقد ازدهرت الدراسة في بعضها بينما أفتقرت في بعضها الآخر الذي لم يكن فيه أكثر من عدة نسخ لكتاب واحد . ويلوح أن الغالبية كانت من النوع الأخير

الذى ارتأى فى الدراسات الأدبية القديمة التى حرمتها الكنيسة مغريات وأمور دنيوية تتعارض مع حياة التسك والتشف ، أضف إلى ذلك تعدد المذاهب المسيحية ، حتى فى ذلك الوقت المبكر من المسيحية حيث بلغ عددها أيام القديس أوغسطين ٨٥ مذهبا .

وعرف التعليم فى داخل الأديرة على نطاق ضيق ضئيل ، فهو يتضمن القراءة والكتابة والفناء وحساب القويم الكنسى ، وكان ذلك وفقاً على عدد قليل من سينخراطون فى سلك الرهينة التى لم تقبل سنأ أقل من ١٨ سنة ، ثم يدرس الطالب سنتين . أما قبل ذلك السن فلم يكن هناك تعليم يذكر . ويذكر أن شارلمان أعنى بمدارس الأديرة بمساعدة الكوين وزيره ، فطورها حتى لا تقتصر على مجرد الأعداد للحياة الديرية فقط . وعلى العموم فإن الأديرة استأثرت بالتعليم واحتكرته حتى القرن الحادى عشر . ويلوح أن هذا كان مناسباً لحياة الناس الذين ما كان يهمهم التعليم بقدر اهتمامهم بحياة القتال والحرب والتدمير .

وثمة مكرمة أسستها الأديرة للتربية والتعليم جاءت من وحى النظام الديرى للناس . فقد أعتنى بعض التساك من الأعمال المفضلية الشاقة وكلفوا عوضاً عنها بنسخ المخطوطات من الأديين اليونانى والرومانى القديمة . ويظهر أن أديرة الرهبانيات أسهمت بقسط كبير فى عمليات النسخ هذه . ويساورنا الشك فى إمانة النقل ، فضل شواهد تاريخية على أن الرهبان أفنوا وأزالوا ما تتعارض مع عقيدتهم من كتابات وأقوال .

وإذا كان العرب قد احتفظوا ببعض التراث الأغرريقى والرومانى وترجموا منه ومزجوا بينه وبين ثقافتهم وغيرها من الثقافات ، ثم انتقل إلى أوروبا ووصل إلى الأديرة ، فإنها (الأديرة) أبقت على هذا التراث ، بل حوت خزائن الكتب فيها كنوزاً ثقافية صانها من عبث برابرة الشمال . والظاهر أن تعاليم كلونى ورد فيها ما ينص على الحفاظ على الكتب ومشرية إلى ضرورة أن يكون فى كل دير مكتبة يستمد منها سلاح الحق ومقومات العقيدة .

ويلوح أن عدوى الاهتمام بالكتب وحفظها ، كما سبق أن بينت عن حرص بعض أثرياء وأشراف الأندلس من العرب على اقتنائها ، قد انتقل إلى قلاع الأشراف . فقد أعجب هؤلاء بتفاخر الأديرة بما فيها من كتب فزّنوا قلاعهم بمكتبات أصبحت منافسة للمؤسسات القديمة في هذا السبيل . واستمرت القلاع والأديرة خزائن للكتب حتى اخترعت الطباعة وانتشرت الجامعات وورثت هذه المهمة .

وإذا كان الرهبان قد اتخلوا من نسخ الكتب مورداً للرزق ، فانهم انتخبوا إنتاجاً أدبياً عن حياة القديسين ، وقصصاً أخلاقية مختصرة وشرحاً للكتاب للقدس وتاريخ الأديرة ، وغير ذلك من الإنتاج الذي ساعدهم على مجرد النقل والتسخ ، فهم الذين كتبوا في الفنون العقلية السبعة الحرة (Sevenliberalarts) (أو ما يطلق عليها الدراسات الأكاديمية) وللـفنون السبعة الحرة قصة ، فإن اختفاء بعض العلوم والآداب القديمة ، مع ظهور تفسيرات لما عرف منها وساد العصور الوسطى ، حتم تنظيمها لكي تأخذ الطابع المنهجي للدراسة . ولذلك سادت هذه العصور عبارة « الفنون العقلية السبعة » لتضم جميع العلوم التي كانت معروفة وقتئذ . وقد سبق أفلاطون بأن فرق بين مجموعتين من هذه العلوم ، مجموعة المواد الثلاثية ، والمجموعة الرباعية . والأولى تقوم على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية ، (القواعد والبيان والنحو) والثانية تتم بالدراسة العملية ، القائمة على دراسة العلوم الرياضية — الحساب والهندسة — والفلك والموسيقى ، ويذكر منرو (١) : ... وكان مارتينس كاييلا أحد ممثلي الثقافة الوثنية في شمال أفريقيا ، وقد كتب رسالة (زواج علم اللغة من عطارده) وظلت هذه الرسالة أعظم مرجع تستقى منه المعارف القديمة في النصف الأول من القرون الوسطى . وقد أراد الإله عطارده الزواج ، وحينئذ أخذت السموات التي قال بوجودها الوثنيون ، تتحرك لتقرر أولاً من يتزوج عطارده ، ثم تحتفل بأنعام زواجه من أكثر الفتيات ثقافة وهي (الفيلوجيا) أي مادة البحوث

الغوية . أما الوصيفات السبع اللاحقة قدمهن فويوس للحاضرين ، فهي النحو ، ومادة المحاوراة ، ومادة البلاغة ، ومادة الهندسة ، ومادة الحساب ، ومادة الفلك ، ومادة الموسيقى . وكل واحدة تظهر في الحفل تذكر أبوابها وأصولها الذين أنجبوها ثم تشرح للحاضرين أصول المادة التي تمثلها ، وقد تضمنت هذه الخطب التي ألقيها الوصيفات ، جميع نواحي المعرفة التي كانت تدرس بالمدارس في تلك القرون مصبوغة في أسلوب بالغ غاية الحشونة التي نعهدنا في أساليب الكتب المدرسية .

ومما هو جدير بالذكر أن الهندسة التي كانوا يدرسونها في تلك الأزمنة كانت تشتمل دائماً على مبادئ الجغرافية ، ويشتمل الفلك على الطبيعة ، والنحو يشمل الأدب ، ويضم البيان ضمن أبوابه التاريخ .

خامساً : الحركة المدرسية : وهذا اصطلاح أطلق على الحياة التعليمية والتربية من القرن الحادى عشر إلى الخامس عشر ، وتخفضت عن ظهور الجامعات . والحركة المدرسية أساليب من أساليب النشاط العقلى ، فقد عهدنا الحياة العقلية في الشطر الأول من العصور الوسطى خاضعة للكنيسة خضوعاً شديداً . ومع مجيء أفكار وثنية من الشرق ، وذهاب الحملات الصليبية إلى الأراضى المقدسة ، وتأثيرات العرب الفكرية ، كل هذه أثارت التفكير والتساؤل عن سلطان الكنيسة العقلية ، وهزت العزلة التي عاشتها الحياة العقلية في الغرب . وهلكت الحركة المدرسية إلى الاستعانة بالعقل في الدفاع عن العقيدة ، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية ، واتضاء على الشك والإلحاد والهرطقة عن طريق المناقشة . وكان الصراع بين العقل والسلطة الكنسية ... ولكنه صراع من أجل التوفيق .

ومن خلال هذا الهدف تبلورت رسالة الحركة المدرسية ويمكن تلخيصها في الرغبة في صياغة المعتقدات في أسلوب منطقي ويدافع عنها منطقياً ، ولكن في غير تشكك في سلطة الكنيسة ، ثم تنظيم المعرفة وصيغها بالصيغة العلمية الشكلية ، ثم إلام للفرد بتلك المعارف المنظمة . وتظهر روح التوفيق في هذه

الأهداف ، فلم تجاوب الكنيسة ولم يحمل العقل . ولذلك فقد كان مناج الدراسة مزيجاً من اللاهوت والفلسفة ... بل هو في الواقع امتزاج بين المعتقدات المسيحية ومنطق أرسطو . فصاغ المنهج المدرسي العقائد اللاهوتية الكبرى صياغة فلسفية كالمشاكل المرتبطة بالقضاء والقدر وحرية الإرادة وعشاء الرب والتثليث وغيرها .

ويلوح أن المعرفة السطحية لبعض جوانب فلسفة أرسطو وأفلاطون جعلت مبادئهما على شيء من الوفاق ، ثم بان فيها بعد اختلاف جوهرى تبنى نظرية المعرفة ، فأفلاطون اعتقد أن الأفكار هي وحدها التي تتكون منها الحقيقة (المذهب الحقيقي عند المدرسين الأرثوذكس) وهذه الأفكار موجودة فعلاً في العقل الإلهي . أما ما هو موجود فعلاً فما هي إلا صور ونماذج وانعكاسات للأفكار الإلهية . ورأى أرسطو أن الأفكار العامة أسماء ، وأن الحقيقة هي الأشياء الموجودة فعلاً . كان اختلاف الرأيين ركيزة الحياة العقلية في هذه الفترة من المصور الوسطى .

وقد سارت نظم التربية المنوصية على أساس منطق المادة ، لا قدرة المتعلمين ، والمنطق المعترف به وتشتد هو المنطق القياسي . وأدى هذا إلى صلب جميع التلاميذ في قالب واحد ، فكان الطفل — أى طفل — يتعلم بالطريقة التي تناسب عقل الراشد ، ويدرس مثلاً مادة النحر بطريقتها المنطقية الدقيقة .

واستمر هذا الاتجاه التربوي سائداً حتى القرن الخامس عشر ، وقد أنتج الكثير من الكتب وأثر في عقول الدارسين تأثيراً بالغاً . وراح فلاسفة القرون التالية جديراً بكل بحرية وتهم . فقد تحولت الحركة المدرسية إلى شكليات تقف في سبيل كل تقدم ، بل قد وصفت مؤلفاتهم بأنها نوع رخيص من المعرفة وأن مؤلفيها مجانين قد استسلموا لديكتاتورهم أرسطو ، متوقعين في أدبهم بعيداً عن العالم الحقيقي ، ومكبّلين بمعركة لا يريدون لها تطويراً ، بل أهتمت مؤلفاتهم بأنها تحوى مجردات عقلية لا قيمة لها صيغت في أسلوب معقد عشن

محظ بالمصطلحات المزججة . كما تناولت كتبهم ومحاولاتهم مسائل وهمية لا حقائق واقعية .

ومع كل هذا النقد ، فإن لرجال الحركة المدرسية الفضل في هز العقل وإثارة نشاط فكري كان المحمول قد استولى عليه عدة قرون ، بل إن هذه الحركة مهدت لظهور ونمو الجامعات .

سادساً : الجامعات : اشتهرت بعض المدارس الكاتدرائية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر حتى أنها جذبت الطلبة ليجربوا فيها القانون الروماني وفلسفة أرسطو والطب إلى جانب الدراسات الأكاديمية (القانون العقلية السبعة الأخيرة ٢٠٠٠) بل إن طلبة كانوا يلجئون إلى مدرسة معينة تبعاً لشهرة أستاذ فيها ، مثل أبيلا في باريس . وجاء طلبة من مناطق نائية طالبين العلم ، وقد تكونت من مجموعات من الطلبة وأساتذتهم ما يشبه النقابة وأطلقوا عليها اسم Universitas كما انتظم الطلبة الأغراب فيما سمي Studium general . وفي القرن الخامس عشر أصبح اسم الجامعة ومدرسة الطلبة للغربيين عنوان .

وتجرب في ظهور المؤسسات التعليمية الضراع بين المذهبين الواقعي والمثالي ، واحتكاك الأوروبيين بالمسلمين والعرب والثقافة الإغريقية . كما أن ظهور المدن قد غير من وجه الحياة وطور المجتمع الذي تعطل إلى تربية تسييره ، فلم تعد التربية القديمة كافية لسد حاجات هذا المجتمع الذي تغير . وتميزت الجامعات في بداية ظهورها بتلقائية الصلة بين الطلبة وأساتذتهم ، هذه الصلة التي كان قوامها النشاط الفكري والاهتمام للمعرفة . وربط بين الأساتذة والطلبة عنصر مشترك ألا وهو الفقر . كما أن باب التعليم كان مفتوحاً لكل طالب قادر على دفع مبلغ زهيد جداً للأستاذ على أن يكون معلماً باللغة اللاتينية وهي لغة التعليم . ولم تكن هناك في بداية الأمر شروط للانحاق سوى ما ذكرته ، كما أن الجامعات كانت في منأى عن سلطة الكنيسة والدولة في فترات نشأتها الأولى (١) .

ثم أُنشدت على الجامعات منح ، لعل أهمها. المنح البابوية التي أعطته أفرادها حق التجول كعلمين وكطلبة ، وحمايتهم من الاعتداءات عليهم ، وحق محاكمة الطالب أمام مجلس من الجامعة ، وحق هذا استقلال الجامعات عن الدولة والكنيسة ؛ ثم حق انخراطهم في التدريس ، وهذا بمثابة شهادة للتخرج ، مع إعفاءات للجامعة وللأساتذة والطلبة من الضرائب والخدمة العسكرية .

ونظمت الجامعات في أول الأمر على أساس أنها تضم طلبة من دول مختلفة ، وكانوا يقسمون داخلها إلى مجموعات حسب الدول (كنظام الأروقة في الأزهر) . وقسم الأساتذة إلى أقسام حسب التخصصات : اللاهوت ، القانون المدني ، الدراسات الأدبية ... الخ ، وكانت الجامعات تعد الطلبة لمهن القانون والطب واللاهوت وللتدريس الجامعي . وكان الطلبة يدرسون أساساً الفنون العقلية الحرة السبعة لمدة تراوح بين أربع وسبع سنوات ويمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية (الماجستير) . ثم يصبح الخريج مدرساً جامعياً إذا وجد طلبة يدرس هم ، أو يلتحق بوظيفة دينية إذا وجدها ، أو يصبح موظفاً إذا واثته الفرصة ، أو يستكمل الخريج دراسته في القانون أو الطب أو اللاهوت التي تمتد نحواً ثمانى سنوات ليحصل الطالب على الدكتوراه . وتراوح مدة الدراسة في الطب والقانون بين خمس وثمانى سنوات .

وكان التنافس بين الأساتذة كبيراً ، فدخلهم الوحيد مما يدفعه الطلبة مباشرة لهم . وقد اعتمد الطلبة في معلوماتهم على ما يلقي عليهم داخل البوس وكانوا يحفظون ما يكتبون على ظهر قلب ، فالكتب نادرة : حتى في تعليم الطب اعتمدوا على معلومات وبعض كتب بسيطة كثيرة منها ما كتبه العرب ، واعتمدت عليه جامعات أوروبا ككتابات ابن سينا وشروح وتعليقات عربية في الطب والعلوم .

ولم يكن الطلبة منزهين عن ارتكاب الأخطاء ، فقد عرفنا عقوبات الفصل والحبس لجرائم كالسرقة وعدم حفظ المواعيد فيدخل الطلبة من النوافذ

بعد غلق الأبواب ، والسحر والزوير وحمل الخناجر وحضار نساء خلصة إلى داخل مباني الجامعة . كما حرم عليهم ارتياد الحانات والمسارح واقتناء حيوانات .

وبدأت الجامعات عهداً الأولي بدون أدوات أو أجهزة أو حتى مبان ، فكانت تتخذ من المزارع أو أفنية الكنائس مقاماً . وكان الطلبة الموسرون يعيشون في أماكن لا ثقة مع علمهم . وعاش الفقراء في أى مأوى يجلبونه ، وأحياناً كان يسمح بعض القادرين للطلبة الفقراء بالسكنى في ردهات أو قاعات سكنهم . ثم ازدادت مكروبات أهل الخير ، ففتحت الجامعات الكتب والمباني للإقامة .

ومع هذا الشح المادى ، فكانت هناك حرية في البحث والقول خاصة وأنها لا تخضع للإشراف المالى من الدولة أو الكنيسة ، ولكن هذه الحرية لم تكن مطلقة ، ولم تستمر فقد تعرضت الجامعات وأساتذتها إلى القوى الرجعية كثيراً ، وحلت عليهم صنوف من التهديد والعقاب .

وعندما يتقدم الطالب في دراسته كان يسمح له بالقاء محاضرات لعدة سنوات ، وكان هذا الطالب يسمى (Bachelor) أى السيد الصغير وهو لقب كان يحمله الفرسان الصغار في خدمة الفرسان الأكابر . وكان يعقد أحياناً امتحان قبل السماح للطالب بالتدريس ، فإذا نجح أصبح حاملاً للدرجة الجامعية الأولى (Bachelor degree) ثم يستعد الطالب لتقديم رسالة للحصول على درجة الأستاذية (Master degree) أو درجة الدكتوراه ، ويدافع عن رسالته أثناء مناقشتها في امتحان عام ، غالباً كان يعقد في الكنيسة ، فإذا نجح في دفاعه لبس قبة خاصة ، ثم يدعو أصدقاءه إلى وليمة . ويحق له أن يرتدى (روب الماجستير) .

ولم يسمح للإناث بالدراسة الجامعية ، بل لم يسمح فنه حتى بالزيارة . وكان الطلبة الجدد يخضعون (لمقالب) مضحكة يقوم بها القداى كبرنامج أسامى في محاولة لإدماج الجدد في الحياة الجامعية ،

هذا ، وكان من أولى الجامعات في أوروبا جامعة بولونا (حوالي نهاية القرن الحادى عشر) ، وجامعة بادوا ونابلى (القرن الثالث عشر) وجامعة روما (القرن الرابع عشر) . وفى أسبانيا أنشئت جامعات أهمها سلانكا فى القرن الثالث عشر ، كما ازدهرت الجامعات فى فرنسا فى القرنين الثانى عشر والثالث عشر وأشهرها جامعة باريس . أما الجامعات الإنجليزية فأشهرها أكسفورد فى أوائل القرن الثانى عشر ، ثم كمبردج فى القرن الثالث عشر .

وبما يذكر بالفضل للعرب ، كما أورد ذلك فنرو ، أن الجامعات الأوروبية المسيحية استفادت فى نتائجها ودراساتها بما أعطاه العرب فى ميدان الثقافة فقد أخذ الأوروبيون عن العرب منذ القرن العاشر أو الحادى عشر الأرقام الحسابية الهندسية التى سحلت على الرموز الرومانية المعقدة . كما أثبت العرب كروية الأرض ، وكانوا يدرسون الجغرافية مستعينين بكرات تمثل كل منها الأرض ، فى الوقت الذى اعتقد مسيحيو أوروبا أن الأرض مسطحة . وقد حول الأوروبيون مراصد العرب إلى مغارات لتناقيس كتناسهم ، ونقلوا عنهم الجبر وعلم الحساب العالى . كما ساهم العرب بقسط وافر فى تقدم علوم الطب والتشريح والصيدلة والفلك ووظائف الأعضاء وأضافوا إليها أشياء الكثير من أبحاثهم التى أصبحت أصول هذه العلوم فى عصرنا الحديث . وفى ميدان الطبيعة شرحوا قوانين انتشار الضوء والجاذبية الشعرية ، كما درسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام ، ووضعوا الجداول الفلكية ، وصنعوا نظريات الموازاة والانعكاس واخترعوا الساعة ذات البندول ... هذا إلى جانب اكتشافاتهم الجغرافية والبحرية وما أدخلوه إلى أوروبا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن ، ومنتجات كالسكر والحرير ، بل إنهم أعاروا أوروبا علوم استخدام البوصلة والبارود والمدفع .

وقد أقبل كثيرون من الأساتذة الأوروبيين على دراسة فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان فيها من شروح لفلسفة أرسطو ، بل أصبحت شروحه هذه من

الأساسيات التي تدرس في جامعات أوروبا ، إلى جانب كتابات ابن سينا .

هذا ، ومع أقول العصور الوسطى وسير الزمن حيثاً إلى عصر النهضة والتنوير ، كانت مراكز الحياة الفكرية قد انتقلت من سلطان الدين إلى أيدي (الدكاترة) وهم جماعات المدرسين بحريجي الجامعات . وقد درس هؤلاء الفلسفة والمنطق إلى جانب دراساتهم الدينية .

التربية في العصور الحديثة

مدخل

... ويمضى الفكر التربوي في رحلته الطويلة عبر الأجيال ، نارة تحجبه غيوم من الركود خلقتها أحوال سياسية أو عسكرية أو اقتصادية ، وتارة تنفث هذه الغيوم فتسطع نجوم زاهرة تلقى أفكارها وفلسفتها إلى البشرية والمدنية مؤملة خيراً ورشداً وتقدماً .

... وبينما بدأت أوروبا تنفض عن نفسها غبار قرون تراكم على مناسطها المختلفة ، كان التناوب بدأ يسرى كسلا في أوصال الحضارة العربية ، وتهب جيوش من المغول والتتار نارة ، ومن العثمانيين أخرى ، ثم عاصير من نزعات داخلية وفتنات أصابت جسم الأمة العربية بالفتق والوهن حتى غمرتها طبقات من رمال الركود ، وراحت في سبات عميق لم تدر معه ما كان يلور بالغرب ، بل لم تسمع في نومها طلقات المدافع وانفجارات البارود .

... وكما تركنا الغرب ويمنا شرقاً لنهل من حكمة بعض فلاسفة العرب ، ونعرف عن التربية الإسلامية ، فحق علينا ، وقد نامت الأمة العربية أن نجد أنيساً وجليساً مع الأمم الغربية في أوروبا وقد حصوا من نوم عميق ليبدعوا مع شروق شمس حضارتهم عصرًا جديدًا ، وقد تخير له المؤرخون لاسم « عصر النهضة » .

ويطلق « عصر النهضة » على الفترة الزمنية في أوروبا بين القرن الرابع عشر والسادس عشر . وكلمة Renaissance تعني المولد الجديد ، وهذا يشير إلى بعث الروح القديمة الكلاسيكية ، بعثها إلى الحياة على دعائم الفلسفة الإغريقية .

الفصل الثاني عشر

مرحلة انتقال

أمضى الإنسان الأوروبي ثلاثة قرون محاولاً التخلص مما كسا عقله وصيغ تفكيره خلال العصور الوسطى . وشهدت الفترة بين القرن الرابع عشر والسادس عشر حركات جريئة تحدى فيها العقل الأغلال التي صعدته طويلاً ، تحدى فيها الفلاحون والأقنان سادتهم وثاروا عليهم ، تحدى فيها العامة رجال الدين ورفضوا سطوتهم وسلطانهم بل تحدى الملوك سلطة الكرسي البابوية ... وتعتبر هذه القرون مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربية العصور الحديثة ، بل إنها الفترة التي بلورت فيها بلور التربية الحديثة .

أولاً : عصر النهضة

قبل أن نتحدث عن التقدم التربوي في عصر النهضة جدير بنا أن نلقى نظرة سريعة على مظاهر الحياة السائدة فيما بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر في أوروبا :

١ - تمت السلطة السياسية المركزية للحكام في إنجلترا وفرنسا ، وبذلك كان النظام الإقطاعي يغنى السبيل للمؤسسات المركزية أى للحكومة القومية في الدولة . ولكن الحال في ألمانيا وإيطاليا ظل يعجز بالفوضى نتيجة انقسام كل منهما إلى دويلات وإمارات . كما أن النظام السياسي في إنجلترا وفرنسا ساعدهما على تكوين امبراطوريات استعمارية . وقد عرفت أوروبا حروباً عديدة خلال قرون النهضة الثلاثة ، ولعل أشهرها حرب المائة عام التي بدأت بين فيليب الرابع ملك فرنسا وإدوارد الأول ملك إنجلترا ، واستمرت هذه الحروب من ١٣٣٧ إلى ١٤٥٣ ، فقد رفض ملوك فرنسا أن يكون الملوك إنجلترا أية سيادة على أرض القارة الأوروبية خارج الجزر الإنجليزية ؛

٢ - تمت التجارة التي بدأت في الأزدهار خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر ، وكانت مدن إيطاليا وشمال ألمانيا مراكز هامة للتجارة ، ولكن تغييرات حدثت خلال القرن السادس عشر بعد اكتشافات فاسكودى جاما ، وكريستوفر كولمبس ، وما جلان ، فقد ظهرت آفاق جديدة للتجارة عبر المحيطات بعد أن كانت قاصرة على البحار مثل المتوسط والبلطيق والشمال . وازدهرت صناعة السفن وحرف كثيرة مرتبطة بالبحر والملاحة .

وبدا تأثير الطبقة المتوسطة السياسى يظهر في البرلمان الإنجليزي وفي السياسة الفرنسية وفي المدن الإيطالية الكبرى مما عكس صورة عن الثروة المتزايدة والقوة الاقتصادية النامية لدى جماعات التجار وهم الذين عرفوا باسم البرجوازيين ، والذين تجمعوا في المدن الكبرى .

وعرف عن عصر النهضة كثرة ثورات الفلاحين الدامية ، كما ازدحمت المدن بالسكان تحت ظروف غير صحية . وانتشرت المجاعات وقتل الموت الأسود ملايين البشر . وقد أدى هذا إلى الإلحاح في مزيد من الأيدى العاملة مما دعا إلى تحرير أعداد غفيرة من الأفتان من القيود الإقطاعية التي فرضت عليهم . وقد ثار الفلاحون في إنجلترا في القرن الرابع عشر ، حتى تمكن معظم الفلاحين من التمتع بحريتهم في السنوات الأخيرة من القرن الخامس عشر ، وتحول بعضهم إلى عمال في المدن . أما ثورات الفلاحين في ألمانيا فكانت أشد عنفاً ، وهاجم أحد أنصارهم وهو هاتز بوم سنة ١٤٧٦ نظام الضرائب والإلتزامات المفروضة عليهم . كما هاجم رجال الدين قاتلاً إذا كان كل الناس حياة فليعبه أن يتناحوا خيرات الأرض ونتاجها . وقبض عليه وحرق ، ولكن الثورة اشتعلت من ١٤٩٢ إلى ١٥٢٥ على ركيزة من التفكير الاشتراكي ومطالبة بأن تكون الغابات والمجارى المائية مشاعاً فلا تقصر على الاستخدام الشخصى لطبقة النبلاء .

٣ - تمت الحركة المضادة للبابوية خلال عصر النهضة ، فوقف فيليب الرابع ملك فرنسا وجهاً لوجه أمام البابا بونيفاس الثامن . فقد أصلد البابا

قرارات بالأيدف رجال الدين ضرائب للملوك والأحكاموا أمام محاكم مدنية وأن له هو السلطة العليا على كل الحكام ، وأعلن عزل فيليب الرابع . فأرسل له فيليب جيشاً صغيراً قبض على البابا وطالبه باعتزال كرمى البابوية . ومات البابا بونيفاس بعد قليل وسقطت هيئة البابوية . ولدة سبعين سنة احتل كرمى البابا الفرنسيون الذين يتلقون أوامرهم من فرنسا الأمر الذى لم يرض كبار رجال الدين فى روما وحدث انشقاق ثم محاولات لنزله الانقسام الدينى . ثم ظهرت زعامات دينية وحركات انفصالية خلال القرن السادس عشر منها حركة مارتن لوثر وحركة كلفن ، وعادت إلى البابوية سيادتها فى نطاق الكنيسة الرومانية الكاثوليكية .

ومع بداية القرن السادس عشر كانت المحجمات على الكنيسة تزداد من كل اتجاه ، فالملوك والحكام يريدون بسط نفوذهم على الكنيسة ، كما ثار الفلاحون معترضين ومعهم أفراد الطبقة الوسطى على الضرائب التى تفرضها الكنيسة ، وكانوا يصيحون أن رجال الكنيسة غرتهم الدنيا والغنى والمال فأهلوا واجباهم الدينية . ولم تعجب الكثيرين الطرائق التى لجأت إليها الكنيسة فى الحصول على المال فلفظفران صكوك تباع ، وللرجل أن يقترب الخطيئة ثم يدفع قدرأ من المال فيعود طاهراً كأنه لم يقرئها . . . وتعالص صيحات الاحتجاج على الكنيسة من مختلف أركان أوروبا .

٤ - تمت حركة تحول الاهتمام من روحانيات العالم الآخر ومن غوارق الطبيعة إلى العالم الطبيعى ، وبدأ الناس بدرسون الطبيعة وظواهرها وأن ضا قوانين تسيرها ويمكن معرفتها . وبهذا بدأ التحرر من الاتجاهات السابقة المؤتمنة بقوة إلمية لا سبيل إلى إدراكها ، وبدأ العلم الحديث يأخذ شكل - معتقدات وافراضات مثل : التأكد من أن أسرار الطبيعة يمكن الكشف عنها ، الاعتقاد بأن « العلم » يعنى أننا نتعلم بملاحظتنا للطبيعة لا بأنه المعرفة التى انحدرت إليتنا من الماضى . وأخيراً تطور طريقة الحصول على المعرفة وهى ملاحظة الطبيعة ونمخ الحقائق والتحقق الموضوعى منها واستخدام العمليات

الرياضية ، ثم أخيراً تطبيق النتائج على الطبيعة . ولم يقدم لنا عصر النهضة تقدماً في العلم يقاس بما حققه القرنان السابع عشر والثامن عشر ، ولكنه أرسى دعائم التقدم العلمى وهز أركان السيطرة الدينية عليه ، وجعلها تسير حثيثاً في طريق الضعف .

٥ - تمت دعوة الحركة الطبيعية التى تقول بأن للطبيعة البشرية صفات للخير متضمنة فيها . وكانت هذه الحركة تحدياً صارخاً للمذهب الخطيئة المتأصلة والتأكيد على الشر الفطرى فى الطبيعة البشرية . وقد قال البعض إن الخير ممكن بين الشعوب البدائية بدون بركات الدين والمدنية . وكانت هذه الحركة التفاضلية عن الطبيعة البشرية ركيزة لآراء مفكرين فى العصور التالية منهم روسو .

٦ - تمت الاهتمامات بالأدب الكلاسيكى القديم ، وقرأ عن الحركة الإنسانية Humanism (١) وشغفها العميق باللغات القديمة وإدائها مع احتقارها لما عدا ذلك . ولكن الإنسانيين لم يهاجموا الكنيسة ولا الدين ولا النظم السائدة منذ العصور الوسطى ، ولم يعنوا بالبحث فى الطبيعة ، ومع ذلك فقد اهتموا بالطبيعة البشرية وبفردية الإنسان وهاجموا خضوع الفرد لمطالب المؤسسات كالكنيسة والنقابة ، ووجدوا أن الطريق إلى كمال الطبيعة البشرية هو دراسة الآداب القديمة . وظهرت تباشير حديثة ممتزجة مع روح القرون الوسطى فى « الكوميديا المقدسة » لدانتي . ومن رواد الحركة الإنسانية بترارك Petrarch الإيطالى (١٣٠٤ - ١٣٧٤) وقد أطلق عليه لقب « أول رجل حديث » وكان مفتوناً بشيشيرون الرومانى وكتابات التى مرت عليها قرون ضوئية .

ومن رواد الإنسانيين بوكاشيو Bocaccio الإيطالى (١٣١٣ - ١٣٧٥) الذى أبهى فى منزله يونانياً ليقراً له أشعار هومر . وكان بوكاشيو جاعاً للمخطوطات الإغريقية وشروحها . وكان يدرسها ويعلق عليها . ويذكر أنه أنشأ كرسى دراسة الأدب الإغريقى فى فلورنسا عام ١٣٥٠ (١) .

ومن كبار النادين بالحرية الإنسانية إيرازمس الهولندي Erasmus (١٤٦٦ - ١٥٣٦ م) الذي درس الآداب القديمة ودرس في جامعة كامبردج وجامعات فرنسا وكتب مؤلفات لعل أشهرها وأهمها «تمجيد السذاجة» Adages «المحاورات» Colloquies «والحكم والأمثال» Praisof Folly

الاتجاهات التربوية في عصر النهضة

كان لابد أن تتأثر التربية بما أصاب المجتمع في عصر النهضة من تغيرات جعلته مجتمعاً يختلف عن مجتمع العصور الوسطى . ويمكن القول إن التربية (الحديثة) التي حتمها مجتمع عصر النهضة تختلف جذرياً عن التربية (القديمية) في تأويلها للفلسفة الإغريقية ، فأصبح لأفلاطون مكانة أسمى من مكانة أرسطو ، كما أفسح الطريق للدراسة آداب الإغريق والرومان على أساس أنها تعبر أصديق تعبر عن خير ما في الإنسان والطبيعة ، واهتمت التربية الحديثة بما في الآداب الكلاسيكية من قوة التعبير وجمال الصياغة والحرية والانطلاق . ويذكر أن من أسباب الانطلاقة الفكرية والحرية من القيود العقلية ما أنتجته الحروب الصليبية وخاصة من ناحية الاحتكاك بالشرق الإسلامي ، هذا إلى جانب ما أسهمت به الجامعات في إذكاء الفكر المتحسّس الحر الدكي - المنطلق . ولا ننسى قيام الطبقة البرجوازية في المدن الكبرى . وكذلك كان لاختراع البارود أثره في أن جعل في إمكان الرجل العادي أن يتحدى السلطة التي تعتمد على القوة المادية . كما أن اختراع الطباعة مكن للمعرفة أن تنتشر وألا تكون حكراً لفئة قليلة . وكانت هذه الفتحة - في العصور الوسطى - تحسّر التفكير وتقصّره عليها ، ولذلك كانت هناك وحدة فكرية تفتشت في عصر النهضة :

وبدأ إنسان عصر النهضة يجد شخصيته التي تاهت منه في ظلام العصور الوسطى ، وبدأ يحسن بإمكانية التعبير عن نفسه . وبهذا بدأت تظهر تيارات فكرية حلت محل ركود وجود قرون طويلة مضت . على أن هذه القيادات الفكرية لم تأخذ سبيلها المنتظم المتسق ، فقد ظهرت في بدايتها أمواج عاتية

هالية ذات صبغة فردية متطرفة ، ثم تحولت تدريجياً إلى حركات نظامية ؛ بل إلى أنماط من المدارس الفكرية . ويرى منرو أنه تتمثل في عصر النهضة ثلاث نواح من الاهتمامات كانت مجهولة في العصور الوسطى ، وأنها فتحت ثلاثة من ميادين الحياة أو مظاهرها كانت مطوية تقريباً تحت صدأ العصور الوسطى ، وهذه النواحي هي :

١ - اهتمام بالحياة الماضية الحقيقية وإمكاناتها كما عبر عنها الإغريق والرومان في آدابهم وفنونهم ، بينما تنامي مجتمع العصور الوسطى هذه الحياة بل لم يلقوا إليها اهتماماً يذكر .

٢ - اهتمام بالعالم الشخصي وهو عالم الانفعالات والاستمتاع بالحياة وتلوق ما فيها من جمال ، وإدراك حقائق النفس البشرية ، ويتم هذا بالمشاركة في كل مناحي النشاط الحيوي التي تحيط بالفرد حتى يتقن ذاتياً . وقد أهملت العصور الوسطى هذا الاهتمام ، بل جهلته .

٣ - اهتمام بالعالم الطبيعي ، فقد أهملت العصور الوسطى هذا العالم بل رأت المسائل الطبيعية غير جديرة بأى اهتمام .

وقد أدت هذه الاهتمامات الثلاث إلى اتجاهات نحو التثقيف الذاتي والنمو الشخصي ومحاولة الوصول إلى تربية مركزها النفس البشرية ، وإلى الاهتمام بالحياة الدنيا .

كما أدت هذه الاتجاهات إلى بحث للفلسفة الإغريقية وإعادتها إلى الحياة بعد ما أضفاه عليها الشراح من فلاسفة العرب ، وخاصة فلسفة أرسطو ؛ وكان الاهتمام موجهاً إلى مبادئ أرسطو الطبيعية أكثر من الاهتمام بالجزء الخاص في فلسفته عما وراء الطبيعة . ويتميز عصر النهضة بالعناية بالناحية الفردية وبالميل إلى الحقيقة المادية ، ومن ثم إلى الناحية الجمالية .

المدلول التربوي للنهضة : الحركة الانسانية

في إيطاليا : كذا ، أحد أساتذة جامعة بادوا رسالة في التربية عام ١٣٧٤
صور فيها الهدف من التربية ، فقال إننا لا نطلق على الدراسات اسم الدراسات

الحررة إلا إذا كانت جذيرة بالرجل الحر ، وبها يمكن أن نترك الفضيلة والحكمة ونمارسهما . وفي رأيه أن هذه هي التربية التي تعمل على استدعاء وتدريب وتنمية أعظم المواهب العقلية والجسمية التي تشرف الإنسان . ويرى فيرجيريو Picrpaolo vergerio أن الغرض من الحياة لدى صاحب المزاج العادي هو اللذة والكسب ، وأما صاحب الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة (١) .

وفيرجيريو إيطالي من أنصار الحركة الإنسانية ، وزامله في المناداة بهذه الاتجاهات الإنسانية وتأييدها في إيطاليا فيتورينو Vittorino وسيليفياس Sylvius وكاستيليوني Castiglione . وغيرهم . وقد تكون بينهم اختلافات ولكنهم يشتركون في أن أهداف التربية هي (إنتاج) الفرد صاحب الثقافة الواسعة ذى الشخصية المتزنة المتكاملة ، القادر على تبوء القيادة في الكنيسة والدولة . وعليه أن يلم بالأدب الكلاسيكي ، وأن يكون في نفس الوقت إنساناً مسلياً في مجتمعه ، قادراً على أن يعبر عن نفسه بالشعر ، مستطيعاً الغناء والرقص ، يتمتع بصحة جيدة ، وأن يكون مسيحياً مهذباً (٢) .
وأما عن تعليم البنات ، فقد رأوا أن المرأة المثالية هي التي تتحلل بالصفات التي تناسب تلك الشخصية الذكرية التي هدفوا إليها ، ولكنهم لم يعطوا أسلوباً منهجياً لإعداد مثل هذه المرأة .

ولعل تحليلاً لمقومات تربية هذه الشخصية التي هدف إليها الإنسانيون Humanists تربينا أنهم ضمتوها كل القيم الممكنة ، فهذه الشخصية قادرة في الأدب والفن والحياة الاجتماعية . . . ولم يعن الإنسانيون ، على عكس التربية القديمة ، عناية كافية بالرياضيات والتاريخ الطبيعي . . . وأكملوا تماماً اللغة الدارجة . ودرسوا التاريخ والأخلاق من كتابات القدماء أنفسهم .
أما عن طرق التدريس فقد اهتموا بالحفظ والاستظهار ، ولكنهم فضلوا

McCormick, op. cit., p. 326 (١)

Butts, op. cit., p. 227 (٢)

أن يفهم الطالب القواعد أثناء دراستها . بل اهتم الإنسانيون بما بين التلاميذ من فروق . ولكنهم لم يتركوا ما يستدل منه عن كيفية تطبيق هذا على دراسة أدب شيشيرون أو فرجيل . ونصح الإنسانيون بالتقليل من العقوبات البدنية ، وحرصوا على تشجيع تنافس التلاميذ في عملهم لاكتساب إعجاب المجموعة . ومع تقدم الإيطاليين في فن المعمار وهنسة البناء والزخرفة . فإن الحركة الإنسانية في التربية لم تسهم بشيء يذكر في هذا السبيل ، فلم تكن هذه من الفنون العقلية الحرة في نظرها .

في فرنسا : على أن حركة الإنسانيين الإيطاليين وهم رواد حركة النهضة تحطت الحدود الجغرافية وانتشرت في أنحاء أوروبا حاملة معها شعلة التفكير الحر . وقد زار بترارك الإيطالي باريس عام ١٣٦١ م ، وقد صاحبه في الزيارة قس فرنسي . ويذكر أن المخطفات الأدبية الكلاسيكية ترجمت إلى الفرنسية في أيام حكم شارل الخامس (١٣٦٤ - ١٣٨٠) . وكان Jean de Montreuil (١٣٥٤ - ١٤١٨) أول الإنسانيين الفرنسيين ، وكان مبعوثاً ملكياً في روما ، وصديقاً للعديد من الإنسانيين الإيطاليين .

وكان لجامعة باريس دور في الحركة الإنسانية . فقد درست بها - كتابات الكلاسيكيين ، كما عين بها أستاذان لتلويح الإغريقية . كما أن انتشار الطباعة ساعد على قراءة المخطفات الكلاسيكية . وكان أول كتاب طبع في فرنسا في عام ١٤٧٠ هو (خطابات جازبارينو دي بارزيرآ Gasparino de Barzizza) (١) وهو أحد الإنسانيين الإيطاليين الأوائل .

وتوزع الحركة الإنسانية في فرنسا منذ القرن السادس عشر ، ومن روادها وحلة لوائها Guillaume Budé زميل ابرازمس . وقد درس بودية القانون ثم اتجه إلى الآداب ، وعلم نفسه اليونانية ثم اللاتينية .

وأشهر مقالاته التربوية التي ظهرت بالفرنسية هي De l'Institution du Prince (تربية الأمير) ، وقد وجهها للملك الصغير فرنسيس

الأول ، لتبنيهِ الشخصي وتلقوه الأدبي ، وفي نفس الوقت ليحمي الأدبا ويرعاهم .

ولعل أشهر مؤلفي فرنسا في عصر النهضة هو رابليه Rabelais الذي سخر من مدارس عصره ووصفها ناقداً في صهرة كاريكاتورية ضاحكة في مؤلفه Gargantua et Pantagruel وكتبه بالفرنسية ، وساعدت الطباعة على انتشاره . وقد سخر رابليه من غلبة الشكلية في المدارس الإنسانية ، كما نهك على التربية (القديمة) ، وقارن بينها وبين الاتجاهات الواقعية (الحديثة) .

وقد عضد الكلاسيكيات ، ولكنه أصر على ضرورة توجيهها للسلوك ، فلا تقتصر على التواخي اللغوية والأدبية : وقد اقترح رابليه منهاجاً اشتمل على مواد كثيرة ، منها : اللغات اللاتينية ، واليونانية ، والعبرية ، والعربية ، والنحو ، والحساب والهندسة ، والعلوم الطبيعية ، والتربية البدنية

في إنجلترا : ظهر من أبنائها إرواد في الحركة الإنسانية منهم لينكار Lincare ونشيك Cheke وليلى Lilly وكوليت Colet وأسكام Ascham الذي كتب رسائل عن التربية باللغة القومية . وقد خلف أسكاه أستاذه تشيك في كرمي اللغة اليونانية في جامعة كمبردج ، كما عين مفتقاً للأميرة اليزابيث قبل أن تصبح ملكة . وقد كتب أسكام رسالة في التربية سماها المعلم The School Master . وملخص فكرته عن التربية أنها ثقافة تهدف إلى غرس الفضيلة والتبذير الخلق والكفاءة العملية . وترى أن الوصول إلى هذه الأهداف يكون عن طريق الأدب . وقد عارض أسكاه في استخدام العقوبات البدنية إلا فيما يتعلق بالهفوات الخلقية .

ومن رأى أسكام أن التقليد والتكرار مهمان . ويرى أن يكرر الدرس حتى يتمكن منه المتعلم . كما رأى أن يتعلم المتعلم أولاً لغته القومية (الإنجليزية) ثم يترجم الإنجليزية إلى اللاتينية ثم يعود فيترجم إلى الإنجليزية .

ومن رجال عصر النهضة الإنجليزية السير توماس اليوت Thomas Elyot

الذى ترجم مؤلفات بلوتارك الكلاسيكية وإيسوقراط إلى الإنجليزية . ولإلبوت كتاب بالإنجليزية عنوانه (هكذا) Boko Named the Governour لتعليم رجال السياسة اللغة اليونانية واللاتينية والبلاغة والمنطق والمهنتسة والفلك والموسيقى والتاريخ والجغرافية والرسم والنحت والتربية البدنية . ونلاحظ في كتابه إنه لم يتمسك بمجمود جماعة الإنسانيين ، فقد غلب على الكتاب الشمول لجوانب عديدة من المعرفة (١) .

ويتضح من الاتجاهات الإنسانية في بعض المناطق الأوروبية التي تغيرتها أن الأدب الكلاسيكي أصبح له الصدارة . وأصبح الشخص المثقف هو الدارس للأدب الإغريقية واللاتينية ، (و) الجثمان (هو من ألم بهذه الآداب . على أن الحركة الإنسانية لم تقف عند حد تعلم هذه الآداب فقد هدفت التربية في نظرهم إلى إعداد الأفراد لحياة مدنية ليكونوا في خدمة الدولة والكنيسة والنبل وكبار التجار . هذه التربية للخدمة العامة يجب أن تبدأ بأرضية سميكة غنية من الأدب الكلاسيكي . وأصبح المعنى الجديد للتربية العقلية الحرة يشمل إلى جانب الأدب . التربية البدنية والجمالية والحلقية والاجتماعية .

ومع أن الحركة الإنسانية أحيت الآداب القديمة ، ونادى روادها بآراء تربوية هاجت الإجراءات التي كانت سائدة أيام عصر النهضة ، إلا أن بعض الاتجاهات الإنسانية لم تأخذ طريقها إلى التنفيذ . ويتكلم مترو عن التربية الإنسانية القاصرة فيقول : إن الاهتمام بالتربية الحرة الذي شمل الأهداف ومظاهر النشاط الملازمة للجنس البشرى والذي اتخذ ركيزته أساساً دراسة الآداب واللغات القديمة سرعان ما تغير حتى أصبحت دراسة الآداب القديمة في القرن السادس عشر تعتبر غاية في حد ذاتها ، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل . وصار يقصد من المواد الإنسانية لغات القدماء وآدابهم ، وبذلك أصبح التفكير في الهدف من التربية منصباً على دراسة الآداب بدلا من

(١) Eby: Frederick : The Development of Modern Education, p. 95 .

دراسة الحياة ، واتجهت الجهود التربوية نحو التمكن من هذه الآداب ، بل صارت الناحية الشكلية من هذه الآداب ذات أهمية كبرى بدلا من محتواها .

مع هذه الشكلية انحصر استعمال معنى المواد الإنسانية على اللغتين الإغريقية واللاتينية وآدابهما ، بل ضاق معنى « التربية الإنسانية » حتى أصبح يقصد منها ذلك النوع من التربية المطابق لمعنى « المواد الإنسانية » . وغلبت النواحي الشكلية في طرق التدريس بالمدارس ، مع هذه التربية الإنسانية القاصرة ، فأصبح معظم الاهتمام موجهاً لدراسة قواعد اللغتين القديمتين والتدريب عليها دون مراعاة طبيعة الطفل وميوله . فالطفل في رأى المربين ، وتقتد ، رجل صغير لا يختلف عن الرجل الكبير الراشد في ميوله وقواه العقلية إلا من حيث النويجة . ولذلك فهو يكلف عند أول قدمه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية ، حتى ولو لم يتعلم لغته القومية ، وسبيل تعلمه هذه اللغة غاية في الشكلية ، فهو يقوم على دراسة قواعد اللغة والبيان واستظهارها . ولهذا فكانت آثاره التذكر ، وهي واحدة من قوى العقل ، أهمية عظمى .

معاهد التعليم

على الرغم من تأثير الحركة الإنسانية ، إلا أن عدداً قليلاً من المدارس العامة التي تعلم اللغات الدارجة نجحت في اجتذاب تلاميذ يتعلمون فيها القراءة والكتابة باللغة الدارجة . وكان التلاميذ يتعلمون أيضاً مبادئ العد والحساب : على أن هذه المدارس كانت دائماً تحت مطارق النقد التي وجهها إليها الإنسانون مركزين على اهتمامهم بأنها ليست عقلية المحتوى ، وأنها لا تدرب العقل . ولكن هذه المدارس العامة استمرت في عملها ، بل بدأت تجذب أعداداً أكبر حتى شقت طريقها بثبات خلال عهد الإصلاح الديني . ثم أصبحت هذه المدارس جزءاً من الأنظمة القومية للتربية :

أما عن المدارس الثانوية الحديثة في عصر النهضة فقد تطورت عن المدارس الموجودة بعد أن حلت اللغة اللاتينية القديمة محل لاتينية العصور الوسطى ، كما استبدلت دراسة البيان الشكلية بالدراسات الكلاسيكية الأدبية وحلت

العلوم الرياضية محل الحوار المنطقي ، وأضيفت اللغة اليونانية القديمة ، وأحياناً اللغة العبرية .

أما عن التعليم العالي فله قصة . ففى إيطاليا عارضت الكنيسة والجامعات الآداب الكلاسيكية فى أول الأمر ، ووصلوا أبوابها عنها إلا فيما يتعلق بما نهجوا عليه فى القرون الوسطى ، بينما شجع البلاط هذه الآداب . ونفس القصة تكررت فى فرنسا فكان البلاط الملكى من أوائل المؤيدين للحركة الإنسانية . فقد وجدت جامعة باريس ، فى أول الأمر ، أن الحركة الإنسانية تهدد مصالح الأفراد المهتمين باللاهوت والدين وفلسفة أرسطو .

ومع تقدم الحركة الإنسانية فى إيطاليا وغزوها جامعات شهاها فى القرن الخامس عشر بدأت تشق طريقها رويداً رويداً فى فرنسا ، حتى استطاع الملك فرنسيس الأول تأسيس Collège de France ، وكان بهذه الكلية كراسى أساتذة لليونانية القديمة والعبرية واللاتينية والفرنسية والقانون والفلسفة والرياضيات والطب .

أما فى ألمانيا فقد أسس أول كرسى لحركة التعليم الحديثة « كرسى الشعر والخطابة » فى جامعة أرفرت Erfurt فى نهاية القرن الخامس عشر ، كما أن جامعة ويتنبرج Wittenberg سارت على مبادئ النهضة منذ بدء إنشائها . وفى إنجلترا لم تسمح السلطات فى جامعتى كمبرج وأكسفورد بالدراسات الإنسانية إلا فى مسهل القرن السادس عشر ، وخاصة بعد زيارة إيرازمس لجامعة أكسفورد عام ١٤٩٨ ، كما كان له الفضل فى التطوير الذى حدث بجامعة كمبرج التى درس بها مدة أربع سنوات من عام ١٥١١ م .

• • •

وكلمة ختامية عن عصر النهضة تلح لتوضيح حقيقة موقف الإنسانيين من مدلول التقدمية والتقليدية . فع سقى النهضة الأولى وظهور الحركة الإنسانية ثائرة غاضبة على ما خلفته 'المصور الوسطى' ، كان ينظر لأنصار الحركة على

أنهم تلميذون ، وكان الإنسانيون يبتون موقفهم التقدي على مبادئ وأسس
قتنوا بها وهي :

١ - أهمية نمو الإنسان كفرد :

٢ - ضرورة العناية بطبيعة واهتمامات المتعلم في تربيته :

٣ - ضرورة تحرير الفرد من ظلمة وجهالة العصور الوسطى :

٤ - ضرورة تقديم دراسات واقعية للمتعلم :

ورأى الإنسانيون أن الدراسات الكلاسيكية في الأدب والشعر والخطابة
كفيلة بتحقيق هذه المبادئ :

ومن العجيب أن نفس هذه المبادئ والأسس نادى بها أنصار التقدمة
الجديدة خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في صيحاتهم المدوية ضد
منهج الإنسانيين الذين وصفوا حينئذ بالتخلف والجمود والقدم ، واتخذ أنصار
التقدمة الجديدة الدراسات الاجتماعية والعلمية أسلحة يحطمون بها منهج
الإنسانيين . وإذا كان هذا المنهج قد حقق فوزاً رائعاً على مناهج العصور
الوسطى التي طمرتها أجيال طويلة بالصدأ المراكم ، فإن نفس المنهج لم يعد
صالحاً لمجتمع ما بعد الثورة الصناعية . ومع أن المبادئ والأسس لم تتغير ،
لكن العقلية تغيرت تبعاً لما طرأ على المجتمع من تغيرات عنيفة . وأصبحت
الحركة الإنسانية التي كانت تقدمية في عصر النهضة ، أصبحت اتجاهات
تقليدية قديمة لا تناسب ما حققه المجتمع من تطورات وتغيرات .

كانت الحركة الإنسانية في بداية عصر النهضة تقدمية ، وأدت أهدافها
لحقبة من الزمن . وما عادت صالحة في عصر آخر .

وقبل أن نقفز إلى مجتمع ما بعد الثورة الصناعية ، جدير بنا أن نقف
قليلاً عند حركة الإصلاح الديني .

ثانياً - حركة الإصلاح الديني

حدثت عن حركة الإنسانيين وتأثيرها على الاتجاهات التربوية والاجتماعية بعد القرن الرابع عشر الميلادي . و عدة عوامل أخرى عملت على تشكيل العقلية الغربية ، فقد بدأ فينيسى إسمه ألكس في استخدام اختراع جديد لإنتاج كسب ، وهو اختراع الطباعة ، وقد عملت اختراعات البوصلة والعلماء واستخدام البارود على تغيير عادات البشر .

وكان لنشاط المبدن الإيطالية الخارجى أثره في رفع مستواها الاقتصادي ، فقد خرجت من مدينة البندقية وجنوا المراكب تجوب شرق البحر المتوسط . وعمل من موانئ بافا وبيروت والاسكندرية المنتجات الشرقية . وقد سبق عصر النهضة بوقت ليس طويلاً مغامرة ماركو بولو في أوائل القرن الثالث عشر ، فعقب عودته من الشرق الأقصى أدخل الأوروبيون بوصفه سحر الشرق وأسواق التوابل . وقد سأل لعاب الأوروبيين لما سمعوه عن وفرة الذهب في الشرق وغزارة التوابل والفضة التي يرتع فيها أهل تلك البلاد . ولعل بعضنا يتساءل عن سر اهتمام الأوروبيين بالتوابل ، فقد استخدموها في حفظ الطعام ، بل استخدموها أيضاً لتنظيف راحة ومذاق الطعام الفاسد . وحاول الأوروبيون الوصول إلى الشرق دون أن يتعرضوا لمضايقات الممالك في مصر ، فداروا حول أفريقيا ، وأبحروا غرباً على أمل الوصول إلى الهند على أساس كروية الأرض . وبدلاً من الوصول إلى الهند اكتشفوا أمريكا على يد كولمبس عام ١٤٩٢ . وبإكتشاف أمريكا بدأت سلسلة من التزاعات بين القوى الأوروبية العظمى في ذلك الوقت : إنجلترا - فرنسا - أسبانيا - البرتغال .

ولم تكن أسباب التزاعات سياسية واقتصادية فقط ، كما لم تقتصر التزاعات على الدول ، بل شهدت أوروبا نزاعاً خطيراً أساسه الدين ، فقد ثارت غرب أوروبا ضد البابا وظهرت الكنائس المحتجة على الكنيسة في روما

وظهر البروتستانت في إنجلترا وهولندا والدنمارك وألرويج والسويد وشمال ألمانيا ، وانقسمت أوروبا إلى بروتستانت منحجيين على البابا الكاثوليكي . وظل موالياً للبابا إيطاليا وفرنسا وأسبانيا والبرتغال وجنوب ألمانيا والنمسا .

وقد بدأت الثورة الدينية في ألمانيا ، وكان الألمان يدفعون مبالغ ضخمة للبابا بل كان على الأساقفة الألمان إثـر تعيينهم في وظائفهم أن يدفعوا مبالغ كبيرة للخزانة البابوية ليحصلوا على تأييد البابا . ولم يجب بعض قادة الألمان لتدخل البابا في هذا التـعين ، كما إن كتابات إيرازمس وخاصة في مؤلفه « تمجيد السذاجة » صـرية من هذا التدخل البابوي . وكان إيرازمس يعتقد دائماً أن هذه التصرفات البابوية لن تجد قبولاً عند الناس عندما يتألون قسماً كافياً من التعليم .

وفي عام ١٥٢٠ كتب مارتن لوثر Luther الأستاذ بجامعة وتبرج كتاباً Anaddress to the German Nobility طلب فيه من الحكام الألمان إصلاح الكنيسة ، فقد وجد استحالة هذا الإصلاح عن طريق البابا ، وأظهر تجسراً على المبالغ التي تدفع للكنيسة الرومانية وطلاب بتقليل عدد أيام المصلات الكنسية وفي الأديرة والسماح لرجال الدين بالزواج (١) .

وحاجم البابا ليو العاشر مارتن لوثر وآرائه ، ولكن الأمراء الألمان عضلوا موقف لوثر رافضين تدخل الكنيسة في شئونهم : وأمام مجلس عقد في ورمز سنة ١٥٢١ اعترف لوثر بمهاجمته الكنيسة . واعتبر لوثر مارقاً على الكنيسة ومهدداً لها والدولة . وطلب أعضاء المجلس الذي دعا إليه شارل الخامس في ورمز أن يمنع الناس عن إعطاء لوثر طعاماً أو شرباً . أو مأوى ، وصدر أمر بالقبض عليه . ولم يمر أحد التفتاً إلى قرار ورمز هذا . فقد هرب لوثر وتحصن في قلعة بمدينة ورتبرج تحت حماية الأمير المنتخب . ثم بدأ ترجمة جديدة للإنجيل إلى الألمانية .

واندلعت الثورة الدينية ، وترك عدد كبير من الرهبان والراهبات الأديرة وتزوجوا . ومزق الطلبة والمواطنون صور القديسين في الكنائس ، بل توقفوا عن بعض الصلوات الدينية التي تعزبها الكنيسة الكاثوليكية . ولكن لوثر ثار ضد هذه التصرفات ، وخرج يعلن أن أية تغييرات في الإجراءات الدينية يجب أن تبدأ بها الحكومة لا الشعب . واستمع الحكام لأقوال لوثر لأنهم وجدوا فيها فرصة للاستيلاء على ممتلكات الكنيسة ، كما استمع الفلاحون لآرائه لأنها وضعت الكتاب المقدس بين أيديهم ولم يجعلوا فيه ما يحرم عليهم دفع إتاوات لسادتهم .

وفي عام ١٥٢٥ ثار الأبقان . وباسم (عدالة الله) هوت قلاع وأديرة وقتل مئات من النبلاء . ولكن جماعة من النبلاء انتقموا أشد انتقام من الفلاحين فقتلوا منهم مائة ألف فلاح . وقد وقف لوثر إلى جانب الأمراء ضد الفلاحين ولكنه لم يقل بقتل الثائرين وإنما نصح باستعمال القوة والقسوة مما أغضب إيرازمس . واستمرت الحروب الداخلية مائة عام في ألمانيا ، مما أضعف قواها .

وإذا تركنا ألمانيا إلى سويسرا وجدنا الحركة البروتستانتية يزعها زونجلي Zwingli وكلفن Calvin . فقد قاد زونجلي حركة تمرد دينية وسيطر على زيورخ ولكنه قتل فيها ، وخلفه كلفن الذي كتب رسالة إلى فرنسيس الأول ملك فرنسا يبرر فيها الحركة البروتستانتية ، ومعتمداً كل الاعتماد على ما جاء في الإنجيل ، فهو مثلاً يرفض استخدام الأرغن والتوافذ ذات الزجاج الملون في الكنائس لأن الكتاب المقدس لم يذكر عنها شيئاً (١) .

وانتشرت الحركة الكلفنية من جنيف إلى ألمانيا . ثم تغلغت في فرنسا حيث عرف أتباعها باسم الهيجنوت Huguenots ، ثم في الأراضي المنخفضة ثم في إنجلترا بين المطهرين Puritans ، وفي اسكتلندا بين البريسبيترين Presbyterians وقد هاجر عدد كبير من الكلفنيين من مختلف هذه الطوائف إلى أمريكا .

وكان لحركة الإصلاح الدينى أثرها فى البناء الاجتماعى والتربية ، أما عن البناء الاجتماعى فقد انتقل فيه مركز الثقل بحيث توزعت القوة بين الطبقات ، بل إن الطبقة الوسطى استخلصت لنفسها مكانة أخطت تزايد عبر الأجيال . وقد انقسم المجتمع إلى ثلاث طبقات متميزة (١) :

١ - الطبقة الريفية وتتمتع إلى :

(أ) النبلاء ، وهم من كبار ملاك الأراضى ولهم حظوة وامتيازات عند الملوك .

(ب) الجنترى ، وهم من كبار ملاك الأراضى ، ولكن لا يتمتعون بالاحترام والمكانة الاجتماعية التى يناهها النبلاء .

(ج) الفلاحين الأحرار ، ويمتلكون مساحات محدودة من الأرض .

(د) المستأجرين ، والشغالين فى الأراضى ، والأقنان ، وهؤلاء يملكون تحت إمرة غيرهم .

٢ - سكان المدن وينقسمون إلى :

(أ) كبار التجار وأصحاب الأعمال وهؤلاء تملكوا معظم الثروات واستأجروا عبيداً من الموظفين يعملون لهم .

(ب) صغار التجار وأصحاب المهن ، وهؤلاء يتمتعون بالاستقلال فى كسب العيش ، ولهم مركز اجتماعى محترم .

(ج) العمال القنين ولهم مكانتهم بحكم مهارتهم فى أعمالهم .

(د) الشغالين .

٣ - طبقة رجال الدين :

(أ) كبار القساوسة . ولهم مكانة سامية كمكانة النبلاء وكبار التجار .

(ب) صغار القساوسة . ولهم بحكم التقاليد نفوذ ومكانة محترمة .

المدلول التربوي لحركة الإصلاح الديني

الأصل في حركة الإصلاح الديني أنها احتجاج صارخ على قصر سيطرة الكتاب المقدس على المسائل الدينية ، واحتجاج على سيطرة رجال الدين ، ورغبة في تحكيم الفرد. عقله في تفسير الكتاب المقدس . وقد انقسمت حركة الإصلاح الديني إلى ثلاثة تيارات رئيسية (١) :

١ - الاتجاه العلمي والفلسفي الذي لم يبد واضحاً إلا في القرن السابع عشر .
٢ - الاتجاه الإنساني المتأرجع بين التأييد التقدمية والتقليدية .

٣ - الاتجاه اللاهوتي :

وقد اتفق قادة الإصلاح الديني بضرورة وجوب تفسير الكتاب المقدس تبعاً لما ترضيه عقلية الفرد ، ولكنهم وجلوا من الصعب عليهم إقناع غيرهم بهذا ، ولذلك لم يبلل جهود إيجابية في تنمية القوى العقلية والتفكيرية والدينية ، والمسائل اللدنيوية ، ونظم الحياة الاجتماعية . وحقائق الطبيعة .

ولكن غلبت على التربية الناحية الشكلية التي نمت نتيجة لسيطرة الجامعات اللاهوتية من لوثرية ، وكلفنية ، وزونجليه وغيرها ... وكثرت الطوائف المتنازعة ، وظهرت عقائد مختلفة . وتأثرت التربية بهذه الانقسامات الشكلية الضعيفة . ويمكن تلخيص مبادئ التربية البروتستانتية في :

١ - الاهتمام بالمواد الإنسانية ، فهذه تقوم على دراسة اللغات الكلاسيكية وهذه الدراسة تتيح للدارس قراءة ودراسة الكتاب المقدس وكتب الآباء بلغتها الأصلية :

٢ - تأسيس نظام من المدارس على فكرة « التربية العامة » ، وهذا النظام مبني على ما رآه زعماء حركة الإصلاح الديني من أن السعادة الأبدية لكل فرد تتوقف على تحكيم عقله في تعاليم الوحي التي تضمنها الكتاب المقدس . ولكي يتفهم البروتستانت تعاليم الإنجيل ويتمرن على تحكيم عقله ، كان لابد له من

(١) مفرد (المراجع السابق) : ص ٦٤ - ٦٩

(٢٣٢ - تطور الفكر)

دخول المدرسة : وبذلك أصبحت للمدرسة وظيفة جديدة . وأصبح لازماً أن تفتح مدارس كثيرة لتقبل آلاف الأطفال ..

٢- تهدف التربية في نظر البروتستانتين إلى تنمية المعتقدات الدينية وزيادة ميل الطفل وحبه للكنيسة ، لأنه سترتب على ذلك سعادته الأبدية ، ولهذا فكان محور الدراسة هو الدين والإعداد القوي ..

٤- يقوم على إدارة المدرسة إما كبير الكنيسة ، وإما الدولة والكنيسة معاً ، وتميزت هذه الإدارة بالحزم الشديد واحترام السلطة والتقاليد وخضوع التلاميذ لها خضوعاً تاماً .

ولكى تلقى بعض الأضواء على التربية في القرن السادس عشر ومدى تأثيرها بحركة الإصلاح الديني ، نتناول واحداً من زعماء هذه الحركة ونعرض بعض رآيه وخاصة المرتبطة بالتربية والتعليم .

مارتن لوثر

وقد أثر مارتن لوثر على التربية ، وقد عرفناها خاضعة للكنيسة طوال العصور الوسطى ، ثم بدأ تدخل الأمراء في السنوات الأخيرة من هذه العصور في شئونها ، وشاركهم في هذا التدخل حكام المدن والتقابات . ولم يعجب هذا التدخل رجال الكنيسة . وقد تعرضت المدارس والإشراف عليها والمناهج لحجوم عنيف ، فقد شكك كبار التجار مثلاً من عدم قيمة ما يدرسه أولادهم في المدارس ، وأنه غير عملي . وظهرت أول بوادر التربية المهنية في المدن الكبرى

، وضعت الحركتان الإنسانية والإصلاح الديني المسار الصحيح في نهش السيطرة الكاثوليكية على الأجهزة التعليمية (١) . ولما كانت النزعة موجعة إلى مركز التعليم ، فقد أصبحت الفرصة سانحة أمام البروتستانت لأن يطلبوا من الحكومات ، على مستوى الدولة ومستوى المدينة ، أن ينظموا المدارس ويجعلوا منها ركائز للمجتمع البروتستانتي (٢) .

(١) قام الكاثوليك بحركات مضادة .

(٢) Ulich, op. cit., pp. 120-121

وفي سبيل هذا كتب لوثر وسالتيين ، إحداهما موجهة إلى النبلاء المسيحيين
على الأمة الألمانية ، والثانية موجهة إلى أعضاء مجالس المدن في ألمانيا .

ومن أهم آراء لوثر في التربية :

١ - يرى أن معنى التربية وهدفها هو مساعدة الفرد على فهم التزاماته
الاجتماعية التي تجعل في الإمكان تحقيق مجتمع مسيحي سليم . ويتحقق مثل هذا
المجتمع إذا عرف المواطنون الله وأطاعوه ، وإذا قدرُوا واجبَ موا الكرامة
البشرية بالنسبة لأنفسهم ولغيرهم .

٢ - يرى لوثر أن عمل المدرس متواضع ولكنه خطير الأهمية ، وأن
عمله مقدس ، فهو مفوض لنشر الروح المسيحية بين الناس . ويتم له ذلك إذا
وجد نظام إجباري لتعليم كل الأطفال . وبهذا يتكلم لوثر عن تدخل السلطات
المدينة في الإشراف على المدارس . ويقول أيضاً إن بعد انتداب هذه المدارس
في القرى والمدن ، يختار أنه التلاميذ ليدخلوا الجامعات ، ويختار أحسن
المترجمين ليتولوا المناصب الهامة . وبهذا تتغير فكرة الناس عن التعليم ، وسوف
يرى الأب أن لابته المتعلم مركزاً يكفل له حياة سعيدة .

وفي المدارس الابتدائية يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والدين
والموسيقى الدينية ، واللغة اللاتينية ، وكان تعلم اللاتينية ضرورياً لأنها لغة
الكتابة في الوظائف الفنية .

٣ - يرى لوثر أن وظيفة التربية أكثر من مجرد الاهتمام بالناحية
الدينية والعقلية ، فعليه أن تهتم بالفرد في نموه الجسمي ونموه الانفعالي كذلك .
ويتفق لوثر مع أفلاطون في أهمية الموسيقى لانفعالات الإنسان . ويرى أن
الموسيقى هبة من الله ، وتأتي في مرتبة تالية مباشرة لهبة الدين . ويلح في
ضرورة تمرين الشباب على الموسيقى فهي تخلق منهم أفراداً نبهاء صالحين .

٤ - فيما يخص بالتعليم الأعلى من المدارس الابتدائية (أي مدارس
ثانوية) ، فهو يقترح منهاجاً شبيهاً بمنهاج الإنسانيين في تأكيده على اللغات
القديمة ، ولكنه يرى أن يكون مكانها في منهاج ثانوياً ، إذ أنه هدف إلى

إعداد شباب مسيحي مثقف واع قادر على تفهم ما حوله في ذكاه :: ويكون ذلك بتعلم الدين . وما كان يهمه تعلم اللغات القديمة لدراسة الأدب القديم ؛ ولكن لفهم المسيحية كما يجب أن تفهم .

ويوضح لوثر فلسفته التربوية المتمركزة حول المسيحية فيقول : « إنى أرغب في حديد من الشعراء واللغويين ، ولكن لا لمصلحة اللغة اللاتينية وأشعارها ونحوها وبياناتها ، وإنما لتكون دراستهم للأدب القديمة طريقاً للوصول إلى الصديق المقدم الذى يهديهم سواء السبيل . . .

٥ - عاب على طرائق التدريس ، فيقول مثلاً إن المتعلمين كانوا يفضون عشرين عاماً ليتعلموا اللغة اللاتينية ثم يصبحون قساوسة ويعطون الناس .. وهؤلاء القساوسة جهلة كبار ، لا يصلحون حتى لأن يضرعوا بيشاً أو يصبحوا كما يصبح النجاج ؛ ولذلك فن خلال كتاباته نلمح انجاساً نحو ربط المدرسة باحتياجات الناس ، ولذلك فهو يشرك الراشدين في العملية التربوية ، فتفتح مكبات حتى تيسر للناس القراءة والمعرفة عن الله وعن الطبيعة وعن الوطن وكان لوثر يتكلم بهذا الرأى في وقت سار فيه العمل المدرسى من الكتب إلى المعنى (الفلقة) .

٦ - يقدر لوثر عمل المدرس ، فيقول :: « إننا لن نجزي هذا الشخص المثابر - المدرس أو المهذب - الجزء الأوفى :: فأى مقدار من المال لن يؤخر له دينه الذى في أعناقنا - أهكلنا قال غير المتدين أرسطو ، ومع هذا فتحرر تعامل المدرسين بكل احترام ، وكأنهم فئة لا قيمة لها ولا اعتبار ، ثم ندعى دائماً أننا مسيحيون مومنون . إنى من ناحيتى لو أكرهت على ترك مهنة الوعظ لأدخل في أى مهنة أخرى . فأنا لا أعرف مهنة ينشرح لها صدرى أحسن من أن أكون مدرساً - أو معلماً للصبيان . لأننى أعتقد أن مهنة التعليم تزر مهنة الوعظ في قوائدها ، وفي خدمتها للعلم . وفي الحقيقة إنى أحرار في بعض الأحيان أن أشراف من الأخرى . لأنك لن تستطيع تعليم كلب هرم نوعاً جديداً من الحيل . كما أنه من الصعب أن نصلح مننى الإجرام : هذا هو

ما نحاول أن نفعله في مهنة الوعظ : وكثيراً ما تذهب جهودنا هباءً ، ولكنه من السهل أن تربي الأشجار الصغيرة ، ولو أن بعضها قد ينكسر في بعض الإحياء نيا صديقي إنك لن تجد في أي بقعة من الأرض فضيلة أعلى من تلك التي يتحل بها الرجل الأجنبي الذي تعهد إليه بأولادك فبربهم باخلاص وأمانة ، إنه لعمل قلما يعمله الآباء لأولادهم (١) .

انجهاات في المؤسسات المشرقة على التربية

أثرت حركة الإصلاح الديني على شكل ومضمون التربية مما ألقى ظلالاً مازالت موثرة في كثير من أنظمة وفلسفات التربية في العالم الغربي اليوم ، ومن أهم هذه الانجهاات :

أولاً : الانتاع بضرورة أن تتال الطبقات الدنيا تعليماً ، ولكنه تعليم لا يصل إلى مستوى ما تتاله الطبقات الأرقى . وبذلك انفسح الطريق لثانية فز التعليم . نوع للقراء وآخر للقادرين ، والأول يظهر في المدرسة الأولية ذات التعليم باللغة الدارجة والثاني يظهر في المدرسة الثانوية الكلاسيكية . ولم يوافق بعض زعماء حركة الإصلاح الديني على فكرة تعليم جماهير الشعب وخاصة في الطبقات الدنيا .

ولا ينفي هذا قولنا بأن يتور ديموقراطية التعليم بالمفهوم الحديث وضعت ديان صيحات الإصلاح الديني . فقد أعلن لوثر عن عمومية التعليم بمعنى أن كل الأطفال - الأغنياء والفقراء ، والبنين والبنات - يجب أن يتعلموا . بل إن القس المورافي كومنْيوس نادى بتأسيس سلم تعليمي كامل يبدأ من أدنى مستويات ويصل إلى مستوى الجامعة (٢) .

ولم تستطع الرغبة الديمقراطية في التربية أن تحقق لتصلها مكاناً تحت الشمس بسهولة ، فان يجب الأرستوقراطيين كانت تتجمع لتجذب الشمس عن

(١) مرفو (المرجع السابق) ، ٧٤ - ٧٥ .

(٢) يجب أن نفرق بين « ديموقراطية التربية » بمعنى تكافؤ الفرص لسلك المواطنين ، وبين « عمومية التعليم » بمعنى أن ينال كل مواطن قسطاً ما من التعليم ، وفي العمومية يختلف تعليم الفقراء عن تعليم الأغنياء بحسب المستوى الاقتصادي ، الأمر الذي ترفضه ديموقراطية التعليم .

التطلعات الديمقراطية . حتى بدأت هذه السحب تنقش تدريجياً مع السنوات الأخيرة في القرن الثامن عشر ومعظم القرن التاسع عشر .

وقد اهتم لوثر وكلفن وغيرهما بتعليم البنات ، ويلوح أن المدارس الهولندية كانت أسبق من غيرها في فتح أبوابها لتعليمهن ، ولكن بعض الطوائف (مثل الكويكرز والإنجليكيين) رفضوا باتاً تعليم البنات ، ويذكر أن الزوجة الثانية للويس الخامس عشر ملك فرنسا أنشأت مدرسة في سانت سير لتعلم بنات الطبقات العليا .

ثانياً : لحركة الإصلاح الديني الفضل في بداية ظهور التعليم المدني ، أي ذلك النوع من التعليم الذي أصبحت تسيطر عليه السلطات المدنية . ويمكن أن نطلق على هذا التعليم العام أو التعليم الشعبي الذي يتيح الفرص لأفراد الشعب لنيل قسط من التعليم ، وقد سار هذا التعليم المدني جنباً إلى جنب مع زميله التعليم الكنسي تشرف عليه الهيئات الكنسية . وكانت بعض الهيئات الكنسية تسيطر على تعليم مشابه للتعليم المدني من حيث مراحله ومواد الدراسة ، إلا أنها سمبته بصيغة دينية فيها دعاية واضحة للمذهب الديني .

على أن التعليم المدني في كثير من الدول الأوروبية بدأ يحس وطأة التعصب الديني ، ولتأخذ مثلاً السيطرة المدنية على التعليم في إنجلترا ، فقد أصدر الملوك الإنجليز البروتستانت أوامر خاصة بالمدارس والجامعات متوجه بأن الملك هو الرأس العليا للكنيسة . ويذكر أن الجامعات والمدارس خضعت للتفتش ، فكان الملك هنري الثامن والملكة اليزابيث يرسلان أحياناً إلى هذه المؤسسات التعليمية كتابة تقاريرهما يدور فيها . وقد صدر مرسوم عام ١٩٦٦ ممووراً بخاتم الملكة اليزابيث يتطلب من كل مدرس أن يقسم بين الولاء للملكية والعقيدة الإنجيلية .

وعندما دانت السيطرة للمتطهرين puritans في إنجلترا ، نادى زعمائهم بتأسيس نظام تربوي على مستوى الدولة (١) . ولكن السيادة للمتطهرين لم تدم

مدة طويلة ، ولم يتحقق هذا النظام الربوى الذى راودهم . ولجأ المتطهرون إلى التعام فى الخفاء حتى عام ١٦٨٩ بعد أن احتل عرش إنجلترا وليام ومارى .
ثالثاً : اهتمام البروتستانت بالأسرة كمؤسسة تربية ، فقد أكد لوتر أهمية الأسرة فى إثارة المعانى الخلقية والدينية وممارستها على هدى من الكتاب المقدس :
« وأكملت الكلفنية أهمية الأسرة فى التربية فى مراحل النمو الأولى ، ونادت بالإفاضة فى قراءة الكتاب المقدس ، والحرص على آداء الشعائر الدينية والصاوات ، والتحذير من العقاب الذى يعل على الأطفال الضالين ، وفى هذا يعبر كومنيوس بقوله إن على ركنى كل أم مدرسة .

وقد ساعد على تحقيق بعض مبادئ البروتستانت انتشار الطباعة وبصرة الحصول على نسخ من الكتاب المقدس وغيره من الكتب الدينية ، وخاصة بعد أن تزايد عدد القادرين على القراءة . ثم بدأت الأسر الموسرة تقنى مكتبات خاصة .

رابعاً : الحركة الكاثوليكية المضادة : فلم يقف الكاثوليكيون مكتوفى الأيدي أمام هجمات البروتستانت ، وقامت نزعات دموية سالت فيها الدماء غزيرة تحت شعار مجد الرب ، ومملكة المسيح . وتناسى المسيحيون تعاليم السيد النبيلة ، قتل الواحد منهم الآخر مظهرين قنوتهم على الكراهية والبغضاء فى عنف وقسوة هى أبعد ما تكون عن تعاليم هذا المعلم العظيم .

وأقام المهاكون الأسبان والرومان محاكمهم لتحكم على منساهفى الكاثوليكية بالمرطقة والفضلال الدينى ، وبأعمال السحر والشعوذة ، وبالكفر وسب الدين ... وغيرها من التهم التى أوصلت المذنبين إلى ساحات الإعدام . وقد عرفت الأعياد المسيحية مشاهد رهبة لتسليبة المسيحيين المخلصين ، ففى هذه الأعياد اقتيد الضالون من البروتستانت وغيرهم من الطوائف غير الكاثوليكية

وكذلك بغض اليهود والمسلمين ، إلى المحازر العامة .
وبالمثل نال غير البروتستانتين أصنافاً من التعذيب والاضطهاد حيث
مادت البروتستانتية ، ففي ألمانيا مثلاً ظهر التعصب الديني مدمراً سافحاً :
وقد عقد البابا جمعاً في ترنت (١٥٤٣ - ١٥٦٣) من أجل تحديد العقيدة
الكاثوليكية ، واقترح الجمع إنشاء جمعيات دينية من الجيزويت Jesuit
وجماعة الخطباء Oratorians والإنخراط المسيحيين Christian Brether .

وكان المبدأ الأساسي لجماعة الجيزويت هو وجوب الخضوع التام للسلطة
القانونية ، وشعار الجمعية « الكل للمجد الأعلى للرب » (١) .

وقد وضع الجيزويت خطة مثالية في التربية ، لا لأفراد جماعتهم فقط ،
ولكن لتربية الشباب بوجه عام . ولم تقتصر مواد التربية على المسائل الدينية ،
بل شملت أرقى ما وصلت إليه العلوم المدنية وقتئذ ، وليس أدل على نجاحهم
من أن بعض البروتستانت التحقوا بمدارسهم . ويؤخذ على نظام التربية عند
الجيزويت عدم اهتمامهم بالتعليم الأولي ، فقد اهتموا بتربية القادة والزعماء ،
ولذلك تفرغوا للتعليم العالي . ونجدهم حريصين على تكريس حياتهم للفرش
مصلح طائفتهم ، ولم يطلبوا في الغالب أجراً لقاء ما يقومون به من تربية (٢) ؛
وتتميز معاهد الجيزويت التربوية بلقمة إدارية تثير الإعجاب ، فكان
عميد الكلية يتبع رئيس الدائرة (قسمت الطائفة إلى عدد من الدوائر الإدارية ،
ولكل دائرة رئيس مسئول مباشرة أمام القائد الأعلى) ، وعلى العميد العرفاء
وهم يشرفون على المدرسين إشرافاً دقيقاً للتأكد من التزامهم للنظام الموضوع .
ويشرف المدرسون على التلاميذ الذين يقسمون إلى مجموعات ، يرأس كل
مجموعة مقدم : ويشرف التلميذ على زميله ، ويبلغ عن أي انحراف في النظام .
ويذكر مئرو (٣) أن المدرسين في مدارس الجيزويت انقسموا إلى أربعة

(١) Omnia and majorem Dei gloriam

(٢) McCormick, op. cit., pp. 411-420

(٣) مئرو : (المرجع الأسبق) ص : ٨٨ - ٨٩ .

أقسام : الأساتذة ، والمساعدون ، والمدرسون ، والطلبة المعلمون . والطلبة المعلمون هم أولئك الذين قبلوا في المهنة بعد أن أنهوا جزئياً من إتمام الدراسة بالكليات الصغرى . أما المدرسون فيخضعون لشروط قاسية من حيث المؤهلات ، ويفخر الكاثوليك بالعناية التي اتبعت في إعداد المعلمين للمدارس الجيزويت (١) .

أما عن المدارس والتلاميذ ، فقد دخل الطلبة المدارس الثانوية التابعة للجيزويت بعد أن نالوا تعليماً ابتدائياً تحت إشراف هيئات أخرى . وسمح للتلاميذ بالاتحاق بمدارس الجيزويت بعد سن العاشرة ، وسُميت هذه المدارس بالكليات . وهناك نوعان منها : الكليات الدنيا وتمتد الدراسة فيها إلى خمس أو ست سنوات ، ثم العليا والدراسة فيها على المستوى الجامعي . وقسم المناهج في الكليات الدنيا إلى : ثلاثة (فصول) للنحو ، ثم الفصل الرابع للإنسانيات ، ثم الخامس للبيان . أما في الكليات العليا أو الجامعية فقد درس الطلبة فيها الفلسفة (وتشتمل على الرياضيات ، والعلوم الطبيعية لمدة ثلاث سنوات ،

وكانت اللغة اللاتينية هي لغة الدراسة بالكليات الدنيا والعليا ، واشتمل المناهج في أساسه على دراسة الفنون العقلية الحرة السبعة ومقتطفات من الكتاب اللاتينيين القدماء . ولم يشجع الجيزويت مطلقاً استخدام اللغة القومية ، كما (طهروا) مؤلفات غير المسيحيين ونقوها مما يتعارض مع المسيحية قبل أن تقدم ليدرسها الطلبة .

وقد انتشرت مدارس الجيزويت في أنحاء العالم الغربي والشرقي ، ويذكر ماكورميك أنه كان لجماعة الجيزويت ٣٧٣ (كلية) عام ١٦١٥ ، ارتفع عددها إلى ٧٦٩ في عام ١٧٠٦ ، ثم إلى ٨٢٧ في عام ١٧٥٦ م ، وقد وصل عدد الطلبة في هذه الكليات والجامعات في منتصف القرن الثامن عشر إلى

(١) ويصحح هذا في كتاب الدكتور Mc Cormick المشار إليه سابقاً ، حيث أن المؤلف كان مهتماً الكلية الكاثوليكية بأمريكا The Catholic University of America .

حوالى ٢١٠,٠٠٠ طالباً . وقد اضطهدت جماعة الجيوزيت ثم رد لها البابا
يوم السابع مكانتها عام ١٨١٤ لتواصل رسالتها .

العقلية الأوروبية من عصر النهضة إلى الثورة الفرنسية

كان التفكير فى عصر النهضة احتجاجاً صارخاً على التقاليد المزمّنة التى
فرضتها الحركة المدرسية خلال قرون طويلة ، وكان التفكير الجديد تحدياً
للآراء الأرسطية والخضوع الكامل لها . ويمكن تقسيم العقل الأوروبى فى
مراحل نموه منذ السنوات الأخيرة للعصور الوسطى إلى الثورة الفرنسية
(١٧٨٩ م) إلى عقلية عصر النهضة وعقلية عصر الإصلاح الدينى ، ثم عقلية
الحركة العلمية ، وأخيراً عقلية فلسفات المذاهب العقلية والتجريبية والتشكيكية .

أولاً : عقلية عصر النهضة :

دوس الإنسانىون الكلاسيكيات ، ولكن قلة منهم تفهموا الروح العقلية
الإغريقية ، ولذلك فإن إسهام الإنسانىين جاء بطريق غير مباشر ، فإن
تأكيدهم على فلسفة أن الإنسان ككائن بشرى يجب أن تحتل مشاكله الدنيوية
مركز الصدارة قد أدى إلى إثارة نمو الاهتمام بالأمور الدنيوية وحسب الاستطلاع
العلمى . وهذا ما عيز العقل الحديث . ولكن اهتمامات الإنسانىين كانت بعيدة
عن الاتجاهات الواقعية وقرية من القموض . فإن ارتباطهم بحركة الإصلاح
الدينى جعلهم فى ركاب المعتقدات الدينية والإيمان بقوى عليا مهيمنة ، بل
إن الإنسانىين والمصلحين الدينين شغلوا بأيجاد العصور القديمة ، ولم يقدموا
للتقدم البشرى إلا التذر اليسير .

وقد عبد الإنسانىون فى تقدير وخشوع التراث القديم ، وإذا كانوا فى
دعواهم قد حاولوا تحرير عقل الإنسان إلا أنهم أوقعوه عبداً للكلمات وأفكار
الكتاب القدماء مثل شيشرون ، كما حدث عندما وقع العقل البشرى أسيراً
لفلسفة وآراء أرسطو . وقد عبر إيرازمس عن النزعة الشيرونية فى نقد
لاذع قائلاً إن التفكير الحرجب أن ينزه عن كل سلطة ، وأن هدف الإنسانىين

الشيرونيين هو تقليد أفكار وأسلوب شيرون (١) . وتحولت الإنسانية الى نادت في أيامها الأولى بالفردية والحرية العقلية إلى قوة ضغط وكبت (٢) .
ثانياً : العقلية البروتستانتية - الكاثوليكية :

تخلخت السلطة ونوقشت المضطادات السائدة عندما خرج المصلحون الدينيون في ثورتهم ضد الاستبداد الكاثوليكي . وفي غمرة هجوم المهتجين على التسلط الكاثوليكي فضحت أبواب ضخمة لآراء كثيرة تتحدى ما ظنه المسيحيون غير قابل للمناقشة . وكثر مذهب المتكلمين وأراؤهم ، وبهذا - بطريق غير مباشر - أتاح البروتستانتية الفرصة لتضخم العقل . فان البروتستانتين أكدوا أهمية الكتاب المقدس كمنبر للإيمان وأساس للعقيدة والسلطة الدينية والخلقية . ورفض البروتستانتيون دعاوى البابا ورجال الكنيسة الكاثوليكية بأنهم المفوضون لشرح العقيدة المسيحية . ومن الناحية النظرية فقد نادى البروتستانتيون بحق الفرد المؤمن في الخلاص مباشرة دون الالتجاء إلى وساطة وسلطة الكهنوت . وقصد البروتستانتيون أن يكون من حق الأفراد والجماعات الصغيرة فهم وشرح الكتاب المقدس .

ولكن لم يستمر البروتستانتيون في دعواهم التحررية هذه ، فقد تحولوا إلى تسلط أشبه بالتسلط الكاثوليكي ، بل إنهم استعملوا القوى المدنية لتأكيد معتقداتهم الدينية .

ومع اختلاف المذاهب إلا أنهم يفكران بطريقة متشابهة في ملكاتهما عن الله والإنسان ومصيره ، والعالم . وقد جمعت هذه المذركات بينهما مكونين جبهة ووقت أمام شمس العلوم التي كانت تحاول البحث عن فجر تبرز من خلاله لتطال على العالم وتبهره وتنفضه . فقد ساد اتفاق بين البروتستانتية والكاثوليكية على أن هذا العالم من خلق الله ، وفيه يلعب الإنسان دوراً حده

(١) ظلت الحركة الإنسانية تتأفع من نفسها حتى النصف الأول من القرن السادس عشر تحت اسم (الشيبرونية) التي ترى أن الغرض من التربية هو تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب اللاتيني الكامل وأن شيبرون هو المثل الأعلى لتلك الأسلوب . وفي رأى الشيبرونية أن المعلم المدرسي يجب أن يقتصر على دراسة مؤلفات شيرون أو مقلديه .

١٠ الخالق وواهب الحياة . واتفق المذهب على أن هناك فرقاً بين العالم الطبيعي والعالم فوق الطبيعي ، وأن هذا الأخير - أو العالم الروحي - أكثر أهمية :

وفي رأى أصحاب المذهب أن طبيعة الإنسان ثنائية ، تتكون من عناصر روحية وعناصر مادية ، والعناصر الروحية أكثر أهمية . وأكدت بعض الجماعات المسيحية مثل الكلفنية مبدأ الخطيئة الأصلية وأن الفرد يولد ومع الخطيئة ، ولكن سادت اتجاهات فيما بعد مؤداها إنكار الخير الفطري في الإنسان ، بل إنكار أنه يولد ليس خيراً وليس شراً . وقد اتفق البروتستانتية والكاثوليك على أن فعل الإنسان وسلوكه الخير في حياته الدنيوية ضروري للرب ولكي ينقذ الإنسان من عقوبة أبدية . وفي اعتقاد الكاثوليك والبروتستانت أن المعرفة والحقيقة تكشف عنهما قوى عليا حتى تكشف للإنسان ، وأن هناك حقيقة مطلقة محددة . وقد اتفق المذهب أيضاً على أن الهدف الأول في تربية الإنسان هو معرفته الحققة للقوانين والأحكام الإلهية . ولذلك فإن معرفة الإنسان للعالم الطبيعي أقل أهمية من معرفته للعالم الروحي . وخلصوا . وقد فهم الكاثوليك والبروتستانت عملية التعلم على أنها الكشف عن الأفكار الفطرية التي وهبها الله لكل فرد . ولكي تخرج هذه الأفكار إلى عالم النور يجب أن يخضع المتعلم لعمليات تدريب عقلي وخلق ، بل لابد له من دراسة اللغات والآداب وحفظها على ظهر قلب .

هكذا كانت عقلية عصر الإصلاح الديني ، سواء عند المصلحين البروتستانت . أو أهل التعصب الكاثوليكي ، عقلية عارضت البحث العلمي . (الحديث) ، فقد أحرقت الكنيسة الكاثوليكية جيورادانو برونو Giordano Bruno (١) . كما أرغم جاليليو Galileo على إنكار معتقداته عن أن الأرض

(١) اتهم برونو في النصف الثاني من القرن السادس عشر بالهرطقة وتعدي سلطنة الكنيسة الكاثوليكية متعماً أعلن أن فكرة كل شخص عن العالم تتناسب مع مركزه ، وأنه لا توجد حقائق مطلقة ... الخ . وقد حكم عليه بالبتقية بالإعدام حرقاً ، وشد إلى قائم حيث أحرقت سنة ١٦٠٠ . ومن المضحك أن القائم أتى شد إليه يرمز إلى « حرية التفكير » .

تدور حول الشمس . وقد وصف لوثر العلوم بأنها زوجة الشيطان وأنها أعدى أعداء الله (٢) .

ثالثاً : العقلية العلمية :

عاد الاهتمام بالعالم الطبيعي وقوانينه منذ القرن الثاني عشر في أوروبا وتجمعت مظاهر هذه اليقظة في حركة النهضة العلمية خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر عندما تحول اهتمام التفكير من عالم ما فوق الطبيعة إلى العالم البشرى ، ثم تركز في العالم الطبيعي وقوانينه . ولعل أخطر وأعظم (اختراع) كان طريقة البحث الجديدة وهى الملاحظة والتجريب ، فان كل التغيرات التى طرأت على التفكير والمؤسسات الاجتماعية ترجع فى أصولها إلى فضل العلم science على تأثيره على ميادين التربية والدين والأخلاق . لقد أعطى العلم للبشر عقلاً جديداً ، عقلاً ولد فى فترة من الألم والمعاناة من جراء الالتحام الدموى المقاتلى بين القديم والحديث ، صدام أفكار حددت مقادير ومصائر الملايين من البشر على الأرض التى ارتوت بدماء البعض وازدهرت بجهود البعض الآخر .

وكان الإنسان قد مجد نفسه ، ثم حدث أن اكتشفت الدنيا الجديدة فى الطرف الآخر من المحيط الأطلسى الواسع ، وساد اعتقاد بأن هنالك عوالم أخرى مجهولة وآفاقاً لم تعرفها بعد ، وبدأ تعجيد الإنسان يحبو لتلمع أهمية الأرض والعالم الطبيعي وتطلع الإنسان حوالبه وإلى فوق رأسه . وبأن له الكون هائلاً جاراً ، وحل اعتقاد بأن الكون معقد لا نهائى .. وكان هذا الاعتقاد عظماً لآراء أرسطو وبطليموس وغيرهما ممن سيطروا على التفكير المسيحى .

ثم تقدم العقل العلمى غتلا الأرض التى جلا عنها السلطان الكهنوتى والديانة الكنسية ... وبدأت حركة تحرير العقل الغربى من تحكيم احكاما القديمة والمعتقدات والآراء التى خرجت من مدن فى شرق البحر المتوسط وانتقلت ببطء مستمر على اليابس وعلى سطح الماء إلى جنوب أوروبا ثم غربها

ووسطها وشالها ... اهتز هذا العقل بفعل دقات العلم الحديث والتفكير العلمي السليم .

ومع أن الآراء القديمة عن الكون كانت من كلام الوثنيين إلا أن البروتستانت والكاثوليك اضطهدوا كل من عارض تلك الآراء ، فقد أحرق برونو وأرغم جاليليو على سحب آرائه ، واضطر كل أستاذ في جامعة تشرف عليها سلطات كنسية أن يقسم بأنه لن يلوس نظام كوبرنيك (١) . وعارض العقل البروتستانتي والكاثوليكي نتائج التلسكوب واستخدامه ، بل قيل إن ما تراه العين من خلال التلسكوب إنما هو من فعل الشيطان القابع داخل هذا الجهاز ومهمته خداع العين ، وأن ما رآه أرسطو هو الموجود ، وما لم يره فهو غير موجود . وعلى الرغم من هذه المعارضة الجارفة ، فقد تحين العلماء القصر السرية للاجتماع وإجراء تجاربهم بعيداً عن العيون . وجربوا في الطبيعة والكيمياء والمهندسة ، وبحسوا في الفلك والجغرافية والتشريح والطب والملاحة والإحصاء ... إلخ . وتنبأ أصحاب العقول الراقية أن اليوتوبيا العلمية أصبحت على الأبواب . عن هذه المدينة المثالية تكلم كومنيوس وبيكون وغيرهما ممن بدوا أبصارهم عبر السنين ليشاهدوا مدناً تصل إلى الكمال عن طريق الاختراعات العلمية . وقال ييكون إن المعرفة قوة .

فضل كبير يعود إلى الطريقة العلمية فيما توصل إليه الإنسان من كشف واختراعات . وقد أسست هذه الطريقة على آراء فرنسيس بيكون Bacon في كتابه الطريقة الجديدة Novum Organon (الذي ظهر في عام ١٦٢٠) والذي نادى فيه بالطريقة الاستقرائية (٢) . ولييكون الفضل في أن طريقته

(١) نيقولا كوبرنيك (١٤٧٣-١٥٤٣) عالم فلك بولندي وصف الشمس بأنها مركز الكون وأن الأرض تدور حولها .

(٢) في الاستدلال الاستقرائي تشتق المبركات أو المبادئ أو التفرعات من الجزئيات ، أي يكون المبدأ قاعدة عامة من صفات جزئية ، كأن تقول إن الحديد معدن وهو يتمدد بالحرارة والتحاس معدن وهو يتمدد بالحرارة والذهب معدن وهو يتمدد بالحرارة ، ثم تخلف إلى قاعدة هي أن المعادن تتمدد بالحرارة وفي الاستدلال القياسي تطبق القاعدة على جزئيات .

لجديدة علمت العالم أن الأشياء الحقيقية هي الأشياء المادية وقوانين العالم الطبيعي . وكانت هذه النظرية عذياً صارخاً لأراء أفلاطون (١) .

رابعا : عقلية الفلسفة

كان لا بد للاتجاهات العلمية أن تؤثر على تيارات التفكير ، فقد أصبح العقل العلمي يؤمن بأن لكل المعرفة جلوساً في الخبرة . ويؤمن التجريبيون Empiricists بأن ما هو موجود في العقل وجد قبل ذلك في الحواس . غير العقلين Rationalists يلحون في القول بأنه إذا كانت الحواس أدوات للحصول على المعرفة ، فإن هناك مصداقات يصل إليها الفرد بعقله فقط ، ولا دخل للخبرة الحسية فيها . على أن المتشككين Skeptics أنكروا تماماً إمكانية المعرفة ، ولهذا فإن شعباً عقلياً ساد القسم الأول من عصر العلوم .

فقد أساءت العلوم إلى اللاهوت والدين والأخلاق والمينافيزيقا . أساءت باتجاهاتها وآرائها وطرائقها في البحث . ووقف بعض الفلاسفة أنشاداً أشدها للعلوم فيقول جورج بركلي Berkeley الفيلسوف الإنجليزي (١٦٨٥ - ١٧٥٣) بأن المادة لا توجد متصلة عن كينونتها المدركة ، وأن عقل الله الذي يلاحظ كل شيء هو القادر على استمرار الوجود الظاهري للأشياء المادية ، كما أن داود هيوم Hume الفيلسوف والمؤرخ الاسكتلندي (١٧١١ - ١٧٧٦) أصر على تشكيكه فقد أنكر إمكانية المعرفة الحقة عموماً دعاوى العلوم والفلسفة مؤكداً إنكاره قدرة الإنسان على معرفة أي شيء من حالاته العقلية أو عن العالم الخارجي .

ولكن ما أحسنه الحواس كان كافياً لإقناع الجمهور بأنه حقيقي ، وأن العالم المادى الطبيعي موجود . وبالحواس استطاع الناس أن يحركوا صخرة لمنطق مهيدين الطريق للعلوم لتأخذ مجراها . بل إن الطرق العلمية أصبحت نجد صدى عميقاً في اتجاهات تفكير الجمهور . . . ولكن سطوة الدين وقفت شائخة ثابتة قوية وهب فلاسفة مثل بركلي يقولون إن الحقيقة روحية ،

حقيقه مثالية ، وغيرهم آمنوا بالأفكار الفطرية ليحموا الدين : ولكن -
المتشككين والتجريبيين أنكروا صحة هذه الآراء . فيقول جون لوك
Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤) إن أساس المعرفة الخبرة ، ثم أثار النقاش
حول وجود الله . وظلت الحركات الثلاث تعمل لتحرير الفلسفة من عبوديتها
للدين وبذلك مهد الطريق للفلسفة الحديثة ورائدها عمانوئيل كانت Kant
الفيلسوف الألماني (١٧٢٤ - ١٨٠٤) .

ثالثا - عصر العقل

انتقل المسرح الذى تمثل عليه الدراما البشرية الحديثة والإصلاح التربوى
خلال القرن الثامن عشر إلى فرنسا التى شهدت بزوع أفكار ومبادئ كان
لها أن تلعب دوراً خطيراً فى حياة إنسان العصر الحديث . والظاهر أن القرنين
أظهروا تفوقاً على غيرهم من الشعوب الأوروبية ، فقد قامت حرب بين
مسكر أنصار الأدب الكلاسيكى وبين أنصار الأدب الحديث ، زعامة
Charles Perrault فى عام ١٦٨٧ .

وعاش إنسان عصر التنوير فى أوروبا يتخيز بين ثلاثة مصادر يشق منها
المعرفة : الحواس والعقل والإيمان ، وكان الإنسان فى تطوره يحاول دائماً
أن يوازن بين هذه المصادر ، ولكن كثيراً ما كان يقلب عليه مصدراً منها ،
ففى المصوّر الوسطى غلب الإيمان ، فكان مصدر معرفته ما ينزل إليه من
عند الله . أما فى فرنسا القرن الثامن عشر فقد حدث تكامل بين عقلية ديكارت
وتجريبية جون لوك ، ومثل هذا التكامل فولتير . ويعبر عن هذا التكامل
بالعبارة الآتية (١) :

« نحن نعرف الحق بالعقل والعقل لا يستنير إلا عن طريق الحواس ،
رما لا توصله حواسنا لا نعرفه ، ومن البله أن نضيع وقتاً فى التخمين . إن
التصور والإحساس يقودان الأعمى قيادة عمياء . وكل الذين يدعون أنه قد
تكشفت لهم أمور أو ألهموا ، إنما هم مخادعون : وأن مصدقهم بلهاء » ،

وبهذا المفهوم وهذه الفلسفة تميز التفكير في القرن الثامن عشر ، معتمداً على العقل وعلى الإدراك الحسي ؟. وأعلن ديكارت ثلاثة أسس تقبلها المفكرون : (١) تفوق العقل ، (٢) وحدة قوانين الطبيعة ، (٣) طريقة محددة لاختيار الحق والتحقق منه .

وقد حقق العقل نصراً خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر في ميادين الرياضيات والعلم الطبيعية ، مما حدا بمفكرى القرن الثامن عشر إلى الثقة به . وكانت آراء وأعمال كوبرنيك وجاليليو ونيوتون وغيرهم أصدق دليل على سفاهة التخمين والخضوع دون تفكير أو تجريب للأراء المتوارثة ، ووقف العلم شاعراً متحدياً رجال الدين وغير المؤمنين بالعقل والتجريب .

وكانت هذه التغيرات هي التي حلت بمفكرى القرن الثامن عشر إلى التأكد من أن بقطة عقلية بدأت تهز الناس ، واحدة من تلك البقعات التي عرفها التاريخ أيام مجد آتينا وعصر النهضة مثلاً . وأطلق المفكرون على هذا الزمن « عصر العقل » Age of Reason أو « حركة التنوير — "Enlightenment" » وأحس الإنسان المفكر أنه يتحرر من الماضي المظلم القاسي ، ذلك الذي سيطرت عليه الخرافات والأخطاء والجهل والتقاليد ، وكأنما الإنسان في ذلك الماضي قد غلر واقتيد في طريق ضال ، لأنه لم يفكر بنفسه ، فعاش حياته مغلفاً بالضباب لا يخرج منه ، ولم ير الشمس . ثم كانت الاتجاهات العلمية فانتشع الضباب وخرج الإنسان إلى النور ... وإلى الحرية ... بل إن النساء بدأن يدرسن الفلك والتشريح وأطلق لذكاء الإنسان العنان . وأدرك الفلاسفة الطبيعة على أنها آلة ضخمة تحكمها قوانين ثابتة .

ولابد من معرفة هذه القوانين لخبر الإنسان . وكما قال بيكون « المعرفة قوة » ، وتحول القول إلى علم واختراعات . وزاد إيمان المفكرين لمهاجمة الفساد في الدين ، والأخلاق ، والدولة ، والمجتمع ، والكنيسة . ولن يستطيع الإنسان الوصول إلى هذه اللجنة إلا بتحسين نفسه عن طريق المعرفة الماضية

الكلاسيكية ، ولكنها المعرفة الحديثة التي تظهر في إنجازات العلوم والتحسينات في الفنون .

ولكن من يفكر ؟ هل يستطيع كل الناس هذا اللون من التفكير ؟
يؤخذ على حركة التنوير أنها كانت أرسوقراطية في اعتمادها على العقل
كنبيج لنعيم الإنسان ، بل إن جماعة Encyclopedists (جامعي
المعرفة) الذين هدفوا إلى التوفيق بين العقل والمؤسسات الاجتماعية ، اعتقدوا
أن عامة الشعب غير قادرة على التنوير واستغلال العقل . ولذلك فهم في حاجة
دائمة إلى قيده بحدود حركتها » سوف تظل العامة دائماً غبية همجية ،
لأنهم ثيران تلزمها النير والسياط والعليق . »

وفشلت فلسفة حركة التنوير في ميدان آخر فإنها لم تقدم نظرية اقتصادية
تتمشى مع الاتجاهات العقلية والعلمية ، وظهر جماعة أطلقوا على أنفسهم اسم
الفسيوخراطيين Physiocrats أو الاقتصاديين Economisist وكان ذلك في
النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، وكلمة فسيوخراطية تعني سيادة العالم
الطبيعي بمعنى سيطرة القوانين الطبيعية على الاقتصاد ، وإلى الفسيوخراطية
يرجع الفضل في تأسيس علم الاقتصاد .

الفصل الثالث عشر

مذاهب وشخصيات

شهد النصف الثاني من القرن الثامن عشر ثورات حتمتها عوامل اقتصادية أساساً ، فقد اتبعت الحكومات الأوروبية سياسة اقتصادية لتزيد رصيد الذهب والفضة عندها . ولذلك فقد رفعت المكوس الجمركية على البضائع المستوردة ، وخففت الجمارك على الأغذية والمواد الأولية المستوردة . بل إن الحكومات الأوروبية المستعمرة حرمت على مستعمراتها صناعات تصنعها هي ، كما فعلت إنجلترا عندما حرمت على مستعمراتها الأمريكية ما تنتجه مصانعها ، بل إنها أجبرتها على شراء منتجاتها أولاً بتبيع موادها الخام لها .

كانت العوامل الاقتصادية أسباب الثورات ، وساعدتها الظروف السياسية والدينية على اندلاعها ، فقد قامت الثورة الأمريكية احتجاجاً على فرض ضرائب دون تمثيل نيابي ، واحتجاجاً على القيود التي فرضت على حرية التجارة . كانت ثورة بورجوازية ضد الفئة المستغلة .

وفي فرنسا كان الاقتصاد إقطاعياً ، فكان للملك خمس الأرض ، وللنبلاء خمس آخر ، وللكنيسة خمس ثالث ، ولبقية أفراد الشعب خمسان . وكان للأشراف ورجال الكنيسة سلطات ، فلم يكن من حق الفلاح أن يطحن حبوبه إلا في مطاحن السيد النبيل ، ويزرع بأمره ، ويخزن خبزه في مخازن السيد ، وتبيعه النولة المملع بالسعر الذي تحدده . والموت عقوبة من يخالف الأوامر . وأعفى النبلاء ، ورجال الدين من الضرائب ، وفرضت ضرائب باهظة على الفلاحين والعاملين ، وحاربت فرنسا إنجلترا حروباً طويلة أثقلت على الطبقات الكادحة .

وتكون المجتمع الفرنسي من طبقات : في القاعدة العريضة عاطلون فقراء أصبحوا بالضرورة مجرمين ، وفوقهم طبقة عاملة من فلاحين وخدم وعمال

غير مهرة ، ومن هاتين الطبقتين تكون ثلاثة أرباع سكان فرنسا قبيل ثورتها الكبرى عام ١٧٨٩ . فوق الطبقة الثانية كانت طبقة صغار التجار والصغار رجال الدين وقرراء النبلاء والفلاحون (الأغنياء) ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة الدنيا ، أما الطبقة المتوسطة العليا فكان قوامها أصحاب المهن الراقية وكبار الموظفين والتجار وأصحاب المصانع . واقتصرت الطبقة العليا على العائلة المالكة والنبلاء وكبار رجال الدين وهؤلاء كونوا مجتمع ال ٢٠ م ، وكان عددهم نصف مليون من مجموع السكان ، وكان ٢٠ مليوناً .

وقد تمسك الناس في أوروبا من امتيازات رجال الدين وسلطتهم وخرافاتهم البعيدة عن تعاليم الدين ، بل ومن التصصب الديني والتراعات بين المال ، وكان لكل دولة كنيسة وملعبها ، كالإنجيلية في إنجلترا ، والكاثوليكية في فرنسا . ولكل مستعمرة أمريكية ملعبها . وتتمسك الدولة لكنيسة فتمنحها امتيازات وتعرض على غير أتباعها التزامات ، بل تعلياً وأحياناً طرداً من أراضيها ، ووصل الأمر في المستعمرات الأمريكية إلى المذابح الوحشية .

ونمت التزعات الوطنية والقومية ، ولعل أنبلها وأعقها ديموقراطية نادى بها جون لوك ، وروسو ، وجيفرسون ، وتحققت في فرنسا وأمريكا . فقد أخضعت الكنيسة للدولة . وجعلت أرض الوطن أساس الوطنية الفرنسية . ونما ولاء لعلم الدولة وأناشيئها وأعيادها . وتحورت المدارس من سلطات رجال الدين ، بل إن أمريكا أخرجت دروس الدين من مدارسها . وقصرتها على الكنائس . وأصبحت المثل القومية أهدافاً أساسية في التعليم العام .

وإذا كانت الديموقراطية سياسة الحكومة ، فإن القومية إحساس يربط الجماعات والطبقات برباط وثيق . وقد نما هذا الإحساس تحت أنظمة متحررة وأنظمة متسلطة . ويذكر أن من الفلاسفة كانت Kant . وفخته Fichte أملاً في دولة عالمية . وعارضاً لفلسفة التزعة القومية . وبعد هزيمة الألمان في موقعة بينا (١٨٠٦) على يد بوناپرت ، تحول فخته إلى حماس للقومية . ورأى أنها خطوة أساسية للعالمية . وآمن فخته بأن للدولة غرضاً مقدساً ،

وأن الوطنية واجب ديني ، وأن الألمان جنس نقي ، لهم لغة وثقافة متفافة ،
وأهم أكثر شعوب الأرض تدبينا ، وأكثرهم قدرة على الوطنية الحقيقية . . .
ومهد فخته لاجتباهاات تباورت في حكم النازي .

ورأى هيجل Hegel الألماني أن الدولة تنقل إلى الأفراد إرادة الله ،
وأن الدولة الألمانية لن تحقق مصيرها المقدس إلا بتطعيم الفردية والاجتباهاات
المتحررة ، وأن الدولة هي الحقيقة المطلقة . وليست هناك ، في رأيه ، ذات
فردية ، بل ذات قومية . وعلى الفرد أن يخضع ويطيع الدولة . وأن البقاء
للأصلح . وقد تأثر كارك ماركس بفكرة هيجل القائلة بأن التاريخ عملية
كفاح وتغيير ، فالقوة التقدمية في أية مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي
تصبح رجعية في مرحلة تالية . وأن انتصار دولة على أخرى معناه أن المنتصرة
أصبحت تحمل الروح المقتنمة ، التي تنتقل من ذات قومية إلى أخرى . وقد
تأثر موسوليني بفلسفة هيجل ، ولكن هذه الدعاوى لم يقلد لها أن تثبت .
غان الدول أصبحت تعتمد بعضها على بعض اقتصادياً .

فقد ١٧٥٠ فصاعداً حدثت ظاهرة اقتصادية عرفها التاريخ تحت اسم
« الثورة الصناعية » . فقد كانت التجارة مسيطرة على الصناعة ، ثم سيطرت
الصناعة على التجارة ، وبعد قرن واحد من الزمان أصبحت الثورة الصناعية
حقيقة ثابتة مؤثرة . وقبل منتصف القرن الثامن عشر احتلّت الصناعة على
أنشطة العائلات ، فالعائلة تشتري الأدوات والمواد الخام وتصنع . وحدث
أن أصلح إنجليزى من جلاسجو اسمه جيمس وات James Watt عام
١٧٦٠ . نموذجاً لآلة بخارية اخترعها عبقرى اسمه نيوكومين Newcomen
حوالى سنة ١٧٠٠ . وفي عام ١٧٨٥ استعملت الآلة البخارية في صناعة
النسيج (١) :

وعملت الثورة الصناعية بعد أن انتشرت المصانع وعلت المداخن ، على إسراع نمو الرأسمالية ، وتكثف المدن بالسكان ، وخلقت عادات واتجاهات جديدة فقله زاد الطلب على إشراف الدولة على التربية ، بعد أن أصبحت التلمذة الصناعية على يد (الأسطى) في المصنع اليدوى غير مجدية ، وتطلبت المصانع التى تعمل بالبخار صناعا مهرة ، كما أن المناهج تأثرت بالثورة الصناعية فازداد الاهتمام بالعلوم التى لم تعد معرفة مسلية (١) . ثم انتشرت الآلات البخارية بعد عام ١٨٥٠ . ثم دخل البترول والكهرباء كصناعات للقوة . وبدأ عصر الآلات .

ومع التقدم الصناعى بدأ العمال يطالبون بتشريعات لحمايتهم ورعايتهم ، وقد سمح باتحادات العمال فى إنجلترا بعد عام ١٨٢٤ ، وفى فرنسا بعد عام ١٨٨٤ . وفى ألمانيا نظم الحزب الديمقراطى الاشتراكى سنة ١٨٦٣ . ثم أسس ماركس فى العام التالى جمعية العمال الدولية . وعمل بسمارك فى سبيل اشتراكية الدولة الألمانية كوسيلة لتحطيم محاولات الحزب والجمعية . وكلاهما متصرف للعمال ومنهم .

الحركة الواقعية

ومع هذه التغيرات فى حياة المجتمع ، ظهرت مذاهب فلسفية وتربوية نلمسها اليوم فى الأنظمة والاتجاهات التربوية . وسوف أتعرض لبعض هذه المذاهب وشخصياتها فى الصفحات القادمة .

تعرضت فى صفحات سابقة للحركة الإنسانية . ووضحت كيف أن المذهب الإنسانى اتخذ رغبات وميول الإنسان موضوعا له . وبينت ثورته على 'بحر' واتجاهات' العصور الوسطى ، وقد ظهرت فى عصر النهضة حركة إحياء اللغات والآداب الكلاسيكية وكل ما يتعلق بالإنسان من لغة وأدب وتاريخ . ولكن الظاهر أن الاهتمام بالشكل أغفل المضمون . وضاعت القيم العملية للمواد التى يدرسها المتعلمون .

وظهرت حركة قوامها الاهتمام بالجوانب العملية في التربية ، والاهتمام بالمضمون فيما يدرسه المتعلمون . ولم يعترض أنصار هذه الحركة وهم الواقعيون الإنسانيون Humanistic Realists على المواد الإنسانية ، ولكنهم حددوا من مداها ، فقللوا مثلاً من دراسة النحو اللاتيني ، مكفين بالقدر اللازم للتلقؤ الأدبي . واهتموا بالمعرفة ، ومصادرهما في رأيهم في عخلقات الأهلين المدنية والدينية . وفي هذا يقول منرو . . « ولقد اتفق الإنسانيون الواقعيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين المهلودى الأفق في أن اللغات والآداب الكلاسيكية القديعة هي الملهف الوحيد للدراسة ، وعلى الأكل الوسيلة الوحيدة للتربية . وكان منهج الدراسة لدى الفريقين يتكون من هذه اللغات وآدابها وكانت هذه اللغات وآدابها في نظر الفريقين تمثل أرق ما وصل إليه العقل البشرى ، وتشتمل على أغزر ما أنتجه الذكاء الإنسانى . وليس هذا فحسب بل إنها تشمل أيضاً كل ما هو جدير بأن يعنى به الإنسان . . ولكن يوجد فرق جوهري بين هاتين الفئتين فالملذهب الإنسانى الكلاسيكى كان يهلهف إلى الغاية القوية والأدبية التى تتحقق عن طريق لاتينية شيشرون ، وغايته هو إنتاج شباب رومانى جديد ، وخلق لاتينية جديدة . أما الإنسانيون الواقعيون فكانوا يهلهفون إلى التوصل لمعرفة اللواضع الإنسانية ، ونظم الحياة البشرية والحياة وارتباطها بالطبيعة . . . وهدف الإنسانيون الواقعيون إلى السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم طبيعياً واجتماعياً عن طريق تعرف حياة القدماء في نطاق أوسع . . (١) .

وكان الإنسانيون الواقعيون أحد وجهين للحركة الواقعية ، أما الوجه الثانى فقد بدأه فرنسيس بيكون الذى وجد في الطبيعة ومظاهرها مضمون الدراسة والبحث . فبدلاً من الحقيقة التى توجد بين صفحات الكتب ، فإنه بحث عنها في قوى وقوانين الطبيعة . ويعرف هذا الوجه من الحركة الواقعية

باسم الواقعية العلمية Scientific Realism التي كانت بداية الحركة العلمية في التربية فاستخلعت اللغات أدواتاً للمواد . وصمم المنهج بحيث يحتوي على الحكمة العالية Pansophia ، على أمل أن إلهم المتعلمين بقدر كاف من المعارف يمهد الطريق لنظام اجتماعي جديد (٢) .

وسوف أعرض لوجهي الحركة الواقعية من خلال بعض للشخصيات .

الواقعية الانسانية

رايبيه PaanCois Rabelais (١٤٨٣ - ١٥٥٣) .

كان رايبيه راهباً وطبيباً فرنسياً ، وقد طرد من الدير ، وبعد من غير من يمثلون الواقعيين الإنسانيين . ودرس على البندكتين ، ثم على القرنيسكان ، على أنه في معظم حياته كان جوالاً لا يستقر في مكان واحد . وقد نهك زرايبيه على الشكلية التافهة التي سادت عصره . وانتقد في صغرية لأذعة منهج التربية القائم على دراسة الألفاظ والكلمات مستبعداً دراسة الحقائق الحيوية . واهم بالتربية التي تشتمل على العناصر الاجتماعية والخلقية والدينية والجسمية ، وهو يؤمن بدراسة الكتب ، على أن تطبق حقائقها تطبيقاً فعلياً في الحياة .

وأكد رايبيه ضرورة استخدام الملاحظة في التدريس ، وأن تربط الدراسة بالحياة . كما اهتم بالتربية الرياضية ، وبعلم القسوة في النظام . وتعتبر آرائه واقعية وإنسانية في وقت واحد ، وقد تأثر بها كثيرون منهم مونتين ولوك وروسو . وقد عبر رايبيه عن آرائه التربوية في أحاديثه الساخرة التي كتبها عن بطل خرافي ذي قوة جبارة هو جارجانتوا . فند مولده إلى سن الثالثة تعلم رجانتوا على يد والده . النظام والأخلاق . . « وأقصى السنوات الثلاث كما يغضبها كل الأطفال ، أي في الشرب والأكل والنوم ، في الأكل والنوم والشرب ، في النوم والشرب والأكل » . وفي سن الخامسة عهد به أبوه إلى واحد من القضاة الأستاذة الجهابذة الأستاذ الدكتور السفطاني هولوفيرن الذي علمه حروف الهجاء حتى اتقنها جارجانتوا

واستطاع تجميعها من آخرها إلى أولها ، واستغرق ذلك خمس سنوات وثلاثة أشهر ، ثم أقرأه بعض الكتب غير المقيدة حتى كان عمره ثلاث عشرة سنة وستة أشهر وأربعين . . ثم استغرق ثمانى عشرة سنة وأحد عشر شهراً في قراءة كتاب واحد . ثم مات أستاذه ، وجاءه أستاذ آخر الذى علمه حتى أصبح جارجانتوا حكيماً كائى شئء خبى فى القرن . . . ثم اكتشف أبوه أنه درس كثيراً ، ولكنه لم يتعلم شيئاً ، وقارن بينه وبين صبي تربي بأسلوب حديث ولم يبلغ الثانية عشرة من عمره بعد ، ووجد أن ابنه مغفل غبي جاهل أمام الصبي .

ثم تعلم جارجانتوا على يد مؤدب يستخدم الطرق الحديثة . وكان هذا المؤدب مختلفاً عن المؤدبين السابقين ، فهو لطيف وذكى ، يتخير الظروف الملائمة للتدريس ، ويستخدم اللعب والتدريبات ، ويوجهه إلى الملاحظة . وأحب جارجانتوا الحساب لأنه درسه بطريقة لطيفة . وأرسل جارجانتوا رسالة إلى ابنه جريويل . وفيها عبر رابيليه عن آرائه فى التربية .

الواقعية الحسية

(١٥٦١ - ١٦٢٦)

فرنسيس بيكون Francis Bacon

كانت ولادة بيكون بلندن عام ١٥٦١ فى بيت من بيوت الرئاسة من جانبى أبيه وأمه ، فكان أبوه السير نيقولاس بيكون حامل أختام الملكة فى عهد اليبابات وأمه ابنة السير أنتونى كوك الذى كان مربياً لإدوارد السادس وركنا من أركان الإصلاح اللبني فى زمانه (١) . وتلقى بيكون تعليمه فى طفولته . على يد مربين خاصين ثم التحق بكلية ترينيتى فى كامبردج ، فى سن الثالثة والعشرين انتخب عضواً فى البرلمان . وبدأ اسمه يلعب كمتكلم وكاتب . وتقرب من الملكة ، ولكنه لم يصب نجاحاً . على الرغم من مساعدة صديقه الحميم اللورد اسكس المقرب منها . وقد فتحت الملكة آذانها للوشايات ضد

اللورد الذى أحبه الشعب فمهدت إليه مهمة ولاية إيرلندا فى أخرج الأزمات .

وانتهى عهد الیصابات ، وأقبل عهد جيمس الأول ، وظل یرقى بیکون فى المناصب حتى وصل إلى منصب قاضى القضاة عام ١٦١٨ ، وكثر تزلفه وتملقه للملك . وعرف عنه أنه كان یقبل الرشاوى والمهدايا ، وقد حدث أن تقبل رشاوى من طرفین فى خصومة . وحکم لأحد الطرفين . فثار الطرف الآخر ، وتآلب علیه عدد كبير من المتورین . وجرى تحقیق مع بیکون ، فاعترف . وظهر فساده على الملأ ، ولكن الملك كان یسانده ... وقال المتعنرون لبیکون القاضى القیلسوف إنه كان یحکم بالعدل لأنه كان یقبل المهدايا من الطرفين .. وحکم علیه بالعزل من المناصب العامة وتحريم النيابة والولاية . ومات عام ١٦٢٦ .

ولم یکن بیکون مبتکراً لأفکار جديدة ، ولكنه نخص جميع الاتجاهات التى نشأت فى عصر النهضة معارضة لوجود أى سلطة خارجة على الحياة العقلية ، ومحنة اكتشاف حقائق عالم الظواهر الطبيعية ، وعالم الفكر . وجعل بیکون الفلسفة أو العلم ، أو الحياة العقلية بوجه عام هدفاً جدیداً . فقد رفض تکدیس المعلومات النظرية ، وأكد الاهتمام بالغرض العمل التفعی . فقال عن المعارف القديمة ... « إن الفلسفة والعلوم العقلية القديمة مثل التماثیل تزین ویمحضل بها . وهى تشبه هذه التماثیل أيضاً من حیث أنها لا تتحرك من المكان الذى وضعت فيه (١) » . وقد قارن بیکون بین الفلسفة القديمة والفنون المکانیکیة العملية النافعة التى تنمو وتسریر فى طریق التقدم والکمال يوماً بعد يوم لأن لها أغراضاً عملية نفعیة .

وليكون هدفان وراء كل دوافعه وإنتاجه ، والهدف الأول هو تحويل العلم إلى منفعة بنى الإنسان ، والهدف الثانى هو تطوير طريقة الاستقراء فى البحث لتساعد الإنسان على إخضاع الطبيعة لإرادته والسيطرة عليها . وكان سيكون يرى أن كل المحاولات الفلسفية والعلمية إنما هى محاولات تخمينية ، لأنها قبلت أحكاماً غير مؤكدة ، وجعلتها أساساً تبنى عليها . وقد حدثت تغييرات فى الاتجاهات منذ العصور الوسطى أو حتى منذ إيرازمس مؤدية إلى طريق التجريب ، وعبر بيبكون عن ذلك فى احتقاره لأرسطو وللإغريق عامة فيقول : « إنهم نكلموا كثيراً وعلوا قليلا ، وكانت حكمتهم ثرثرة غير مجدية ولا منتجة » .

ويرى العقاد أن بيبكون لم يكن أول من علم الناس منفعة العلم فى خدمة الإنسان ولا أول من أقامه على أساس التجربة والاستقراء ، ولا يقدح ذلك فى فضل رسالته لأن أصحاب الرسائل الفكرية جميعاً يصدق عليهم ما يصدق عليه .. ولكنه وحده قد اعتدى إلى الموضع من الحقائق الحزرى بالتوكيد والتقرير ، وبشر بالفكرة التى يستدعيها الزمن الحاضر والزمن المستقبل من بعده . وكانت بحث طليعة الكشوف المولية فى العلم الحديث .

لقد نادى بيبكون بأن المنفعة غاية المعرفة الإنسانية ، وأن الأقيسة مفضلة للعقل فى تيه الغرض والتخمين ، نادى بهذا فى زمن كان الناس فيه يحترقون الانتفاع بالعلم لاعتقادهم أن الآخرة هى محور كل علم ، وأن الزهد فى الدنيا صفة العلماء .

ولم يرفض بيبكون الأقيسة برمتها ، فقد اعتبر الطريقة القياسية « توقفاً للعقل » وأنها تستخدم ولكن فى حدود . أما طريقة الاستقراء فهى الموصلة إلى تقرير درجة التأكد ، وهى التى تستخدم فى الكشف عن العلم ، فى ترجمة الطبيعة . وبهذه الطريقة يسيطر الإنسان على الطبيعة . ويرى بيبكون أن العلم والسعادة البشرية صنوان ، ولا حد لمثل هذا العلم وتلك السيطرة ، والإنسان

إن هو إلا خادماً ومترجماً للطبيعة فكل ما يصلو عنه ، بل كل ما يعرفه وتوصل عليه نتج عن ملاحظته نظام الطبيعة ، في الحقيقة أو في تفكيره (١) . وفيما عدا هذا فإنه لا يعلم شيئاً ولا يمكنه القيام بشيء ، لأن سلسلة الأسباب لا يمكن لأية قوة فهم عراها ، ولا تمكن السيطرة على الطبيعة إلا بالخضوع لها . وعلى ذلك فإن موضوعي المعرفة البشرية والقوة البشرية يلتقيان في الواقع في نقطة واحدة ، والسبب في فشلنا في العمل هو جهلنا بالأسباب (٢) .

وفي رأيي سيكون أنه لا بد للعقل البشري من التخلص من عوائق البحث الصادق والملاحظة الرشيدة ، وقد أطلق على هذه العوائق إسم Idols أى الأصنام أو الأوهام (ويسمى العقاد الأوثان) . وهى هذه العقائد والموروثات التى تنحرف بالإنسان عن قصده وتميل به إلى السخف والضلال . وقد عبر عنها في كتابه Novum Organon (التسطاس الجديد أو القانون الجديد) . وقسم ييكون الأوهام إلى :

- ١ - أوهام القبيلة (وتسمى أحياناً أوهام الجنس) وهى الأوهام التى تصور الأشياء على صورة سابقة لا برهان عليها من التجربة والمشاهدة .
 - ٢ - أوهام الكهف ، فكل إنسان محصور في كهف من كهوف الوراثة أو التشأة أو علل الفطرة ، وأوهام المكهف هى الميول الشخصية الفردية .
 - ٣ - أوهام السوق ، وهى شر الأوهام ، وتنتج عن الماديات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الإنسان في علاقاته .
 - ٤ - أوهام المسرح وهى تلك الأوهام التى تسربت إلى عقول الناس من آراء وأقوال وقضايا الفلاسفة وأخطأهم في القياس والأحكام .
- وعبر ييكون عن آرائه أيضاً في كتابه New Atlantis (الأطلانتس الجديدة أو طوبى الجديدة) . وذكر فيها عن القارة الضائعة التى أشار إليها أفلاطون في أحلام الفلسفة .

(١) Eb, op. cit. p. 158

Ulich, op. cit. pp 165-160

(٢) نرو : (المرجع الأسبق) ص ١٤٧ .

وعن آرائه في التربية تراه يتحكم على الكلاسيكيات فيقول إنه لا يشرفنا أن نقف الحدود العقلية عند اكتشافات القدماء ، ولذلك فيجب أن تتجه الدراسة نحو الطبيعة وكنها . والمعرفة المشتقة من الطبيعة هي الصالحة للدراسة ، وهي تأتي بطريق الحواس ، وهي الحقيقة المثمرة ، وإذا كانت هذه هي مواد الدراسة فانبأنا نجده يحتم تناوؤها بطريقة جديدة هي الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادئ العامة .

ويلخص موقفه بيبكون في أنه رأى وجوب إعادة تربية الإنسان بطريقة علمية ، وسوف ينشأ نظام اجتماعي جديد مؤسس على البحث العلمي في مظاهر الطبيعة باستخدام الاستدلال الاستقرائي . ويرى أن العلم قمين أن يحسن ظروف الحياة المادية ويسعد الناس ويعمل على رفاهيتهم .. وإذا استطاعت المدارس أن تنشر المعرفة فإن هذا سيؤدي إلى حل المشكلات التي حيرت البشرية . وفي خطته التربوية آمن بأن المعرفة قوة ، وأنه إذا تحسنت معارف الناس تحسنت أحوالهم . ولم يرفض الإلهام الإلهي . ولكنه رفض أن يلعب أى دور في التربية ، فكل ما يدور في حلبة التربية يجب أن يؤسس على المعرفة العلمية .

وليس من شك أن آراءه بيبكون ترددت قوية ساطعة خلال القرون الثلاثة الماضية ... منذ أيامه إلى وقتنا هذا .

كومنيوس John Amos Comenius (Komensky) (١٥٩٢-١٦٧٠)

يعرف عن جون أموس كومنيوس أنه أكثر المتأثرين بآراء بيبكون ، بل أكثرهم تطبيقاً لها . ففي خط حياته كدرس وكاتب طبق المبادئ البيكونية المتصلة بالبحث عن الحقيقة . وقد تمتع كومنيوس بشهرة كبيرة إبان حياته حتى أنه استدعى من مورافيا مسقط رأسه إلى لندن للإفادة بآرائه . واتجه كومنيوس البروتستانتي المتعصب إلى العمل في القيادات الدينية مع اهتمامه بالتربية ...

وعاش حياة شهد فيها ألواناً من القسوة والاضطهاد ، إلا أنه لم يدع المرارة تسرى إلى قلبه ، بل رأى نفسه مواطناً عالمياً . لقد أحب بلده ولكنه

أحب أكثر أن تكون جزءاً من مجتمع مسيحي عظيم ، وهو بهذا يختلف عن إيرازمس الذى احتقر الصفات واللغات القومية . فى حين أن كومنيوس آمن بضروبتها وأهميتها ، فهو نادى بعالمية مؤسسة على الحب والفهم الذى يفهم الشعوب ووحدة البشر كأجزاء فى ثقافة المسيحية .

وقد أثرت خبرات حياته فى تلوين عقيدته التربوية وفلسفته . وظهرت جلية فى مؤلفه *Great Didactic* « المرشد العظيم » . الذى كتبه عام ١٦٣٢ باللغة التشيكية ثم نشر باللاتينية (١) . ويتكلم عن القوة الأساسية فى العملية التربوية ، قفى الفصل الثانى يرى أن الحياة فى حالة نمو مستمر ، والإنسان على رأس المخلوقات لأنه قادر على فهم عمل الله وحكمته ، وهو صورة الله .

ويعتبر كومنيوس ، فى تطور الفكر التربوى . أول الواقعيين الحسين ، وهذا الاعتبار قاسد إذا حكمنا على كومنيوس من زاوية فلسفته المشبعة بالزهد والتدين وهى على النقيض من الانجماهاات التجريبية البيكونية .

ويميز كومنيوس ثلاث مراحل لإعداد الإنسان لدوره البارز فى العالم الطبيعى المقدس ، فيقول فى الفصل الرابع من كتابه « المرشد العظيم » إن الإنسان وضع بين الكائنات (المربية) ليكون : كائناتاً عاقلان ، وسيداً لكل الكائنات ، وصورة لخالقه . وفى هذه المظاهر الثلاث أساس الحياة الحاضرة والمستقبلية . وعلى هذه الأسس قامت آراؤه التربوية . فلكى يقوم الإنسان بدوره العاقل فى هذا العالم فطيه أن يلم بالمعرفة كلها ، ولكى يسود الكائنات فيجب أن توهب له القوة على نفسه وعلى الأشياء ، ولكى يعد لرسالته الدينية فيجب أن يعلم كيف يكل نفسه وكل شىء على الله ، مصدر كل شىء ، فالربية تهدف إلى المعرفة والفضيلة والتتوى .

ولكى تتحقق هذه الأهداف ، فى رأى كومنيوس . فيجب اتباع فلسفة

(١) مادة آراء كومنيوس فى التربية وفلسفته مأخوذة أساساً من كتاب Pries وUlich السابق الإشارة إليهما .

يكون القائلة بأن الإنسان يطبع الطبيعة ليسطر عليها ، ولكن كومنيوس يضيف
مفهوماً قديماً عن الطبيعة جاء من شيشرون ومينيكا ، هو المفهوم الفلسفى -
الأخلاقي - وموداه طبيعة الإنسان قبل أن يقترف الخطيئة الأولى الكبرى ،
فالإنسان الطاهر هو نقطة البداية .

هذا ، و تلخص أهم آراء كومنيوس فى النقاط الآتية (١) :

١ - عن طبيعة الكائن البشرى : يقول إن النشاط البشرية تختلف من
فرد لآخر ، ولكنها تتدرج تحت ثلاثة أنواع رئيسية ، فكل إنسان يتغذى
ويحس ويفهم بطريقته . واعتماداً على مصادر لغريقية ورومانية يقول كومنيوس
إن الناس محكومون بثلاثة مبادئ أو نفوس أساسية : النباتية والحيوانية والعاقلة
والنباتية تغلبنا وتتمينا ، والحيوانية تجعلنا نترك الأشياء بحراسنا ، والعاقلة
تهدينا لمعرفة الحقيقة والتصرف فى المواقف المختلفة . والنفس العاقلة قوامها
العقل والإرادة والعاطفة ، فالحقل يعرف ويميز ، والإرادة قوة تجعلنا نعمل
والعاطفة تجعلنا نرغب ونتخير . وعند الإنسان الكامل نجد اتساقاً وانسجاماً
بين هذه النفوس أو القوى الثلاث . وهو ما كان موجوداً قبل الخطيئة الكبرى .

والإصلاح ممكن ، ولكن بذوره لا تنمو منفصلة عن المجتمع وعن التعليم
الدينى . فالإنسان يتعلم الكلام والحكم على قيم الأشياء باسحتكاكه مع أفراد
المجتمع ويجب أن يتشبع المجتمع بالاتجاهات الدينية حتى يجد الفرد النامى أمامه
نموذجاً صالحاً . فالفرد يحياه فى مجتمع صالح ويربى تربية دينية صالحة سوف
تحتق له المعرفة والفضيلة والتقوى .

٢ - فى مراحل التربية ... وهذه تم فى المجتمع الصالح .

(أ) خلال السنوات الست الأولى : تتم حراسه ، وعن طريقها يدرك
بيئته ويسمى هذه المرحلة بمدرسة الأم ، وفيها تعلم الأم الطفل كيف يتكلم
ويلاحظ الطبيعة .

(١) محاولة التلخيص ، أرجو ألا تؤثر على الأفكار ، ولكن المقصود إلقاء بعض
الأضواء فى عجلة عن الفكر عند كومنيوس .

(ب) من سن ٦ - ١٢ سنة يمضيها الطفل في المدرسة الابتدائية التي تعرف باسم مدرسة اللغة القومية . وقد ألف كومنيوس مجموعة كتب لهذه المدرسة باللغة التشيكية . وهذه المدرسة عامة لكل الأطفال ، وتعلم القراءة والكتابة باللغة القومية ، والرسم ، والحساب ، والفناء ، والتاريخ ، والجغرافية والدين .

(ج) من سن ١٢ - ١٨ سنة يمضيها الفتى في (المدرسة اللاتينية) ، وفيها يتعلم التلاميذ أربع لغات هي اللغة القومية واللاتينية والإغريقية والعبرية ، والفنون العقلية الحرة السبعة ، ومواد أخرى تؤهلهم للدراسة الجامعية .

(د) من سن ١٨ - ٢٤ سنة وتقضى في دراسة جامعية . وفي هذه المرحلة تفتح الإرادة . وغرض الجامعة تدريب الشاب على البحث ، وتزويد التخصص في المعرفة ، وتعد للمهنة كالتطب والقانون . وعلى الطالب أن يدرس مواد كثيرة جميعها كومنيوس في ثلاثة كتب هي : البانسوفيا Pansophia وفيه الحقائق العامة عن الطبيعة والإنسان والله ، والباهستوريا Panhistoria وفيه حقائق خاصة تؤيد ما جاء في البانسوفيا ، والباندوجماتيا Pandogmatia وفيه تتجمع كل الآراء والأفكار الصائبة وغير الصائبة المتعلقة بالموضوعات التي كتبت في البانسوفيا ، أو معظمه ، ولكن أصول الكتاب ضاعت في غضم المعارك بين البروتستانت والكاثوليك ، ولم يطبع .

٣ - عن العملية التربوية : إذا اتبعنا الطبيعة ، فمن الممكن أن تكون العملية التربوية سهلة (١) .

(أ) إذا بدأت في سن مبكر ، قبل أن يفسد العقل .

(ب) إذا كان العقل مستعداً لها .

(ج) إذا بدأت من الصام إلى الخالص .

(د) ومن السهل إلى الصعب .

(هـ) إذا لم يدرس التلميذ مواداً كثيرة .

(١) Ulich, op. cit., op. 194 (من الفصل السابع من « المرشد العظيم ») .

(و) إذا تمشّت مع عقلية المتعلم وطبيعتها .

(ز) إذا تعلم التلميذ كل شيء عن طريق -حواسه .

(ح) وعرف المتعلم فائدة كل ما يتعلمه .

(ط) إذا سار التعلم في طريقة واحدة .

٤ - الكتب المدرسية : اهتم كومنيوس بتأليف كتب مدرسية يستعملها المتعلمون ، وشرح الأهمية العلمية لاستخدام هذه الكتب . ثم يعطى كومنيوس أصولاً لاستخدام هذه الكتب حتى تتجسّد نجاحاً ملحوظاً ، ويعزى إليه أنه بدأ حركة الكتاب المدرسي . أما عن أشهر الكتب التي ألفها فهي كتاب « باب اللغات المقترحة » وهو لتعلم اللغة اللاتينية .

٥ - عن طريقة التدريس : وضع كومنيوس أصولاً للطريقة التدريس ، وقد تأثرت طرق التربية الحديثة بهذه الأصول بعد أن أضفت عليها من الصبغة العلمية ما جعلها أكثر نفعاً . وقد حدد كومنيوس هذه الأصول في :

(أ) كل ما لابد أن يعرفه الطفل يجب أن يتعلمه ويكون التعليم يعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل ، لا يعرض نموذج الشيء أو رمزه .
(ب) كل ما يعلم يجب أن يعلم على أنه ذو قيمة عملية في الحياة اليومية ، وذو فائدة معينة .

(ج) كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة مستقيمة لا عوج فيها ولا تعقيد ،

(د) كل ما يدرس يجب أن يشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله - أي أسباب وجوده .

(هـ) عند دراسة موضوع ما يجب شرح مبادئه الأولية أولاً ، ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .

(م ٢٥ - تطور الفكر)

(و) يجب أن تعلم كل عناصر الموضوع دون استثناء ، مع بيان ترتيبها ومكانها وعلاقتها بعضها ببعض .

(ز) يجب أن ندرس كل شيء ، ولا نعلم أكثر من موضوع واحد المرة الواحدة .

(ح) يجب ألا نترك موضوعاً دون تفهمه تماماً .

(ط) يجب أن نؤكد الفروق التي توجد بين الأشياء المختلفة حتى تكون معرفة الإنسان عنها واضحة لا لبس فيها ولا غموض .

لقد حاول كومنيوس أن يقيم طريقة تربوية في الاتجاه العلمي مع الاحتفاظ بالهدف الديني ، وقد نجح في هذه المحاولة نجاحاً يستحق التنويه . ولقد تأثر المربون فيها بعد الكثير من آرائه ، فيستألو تزي اهتم بالملاحظة ، ملاحظة الطبيعة وطورها إلى خدمة التربية بصورة فعالة ، كما عرض روسو بعض آراء كومنيوس التربوية فكان لها صدى عميق في وقته . واستفاد بازيدو Basedow من فكرة كومنيوس عن استخدام المحسوسات والرسوم في التدريس . وعلى العموم فإن الكثير من مبادئ كومنيوس قد أظهرها اللاحقون من المربين بطريقة شعورية أو لا شعورية في معرض كلامهم عن تدريب الخواص ، والربط ، والطبيعة ودواستها وملاحظتها .

جون لوك John Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤)

عاش لوك خلال فترة من الانقلابات السياسية في إنجلترا وقد شهد الثورة ضد شارل الأول ، وضد كرومل ، وعودة شارل الثاني وقولية ولیم وماري . وقد ولد في عام ١٦٣٢ وتلقى تعليمه في سني حياته الأولى في البيت تحت إشراف والده ، وفي سن الرابعة عشرة التحق بمدرسة وستمنستر ، ثم بكنيسة المسيح في أكسفورد حيث أجرى تجارب في الكيمياء وقرأ للفيلسوف ديكارت . وقد درس الطب ولكنه لم يعمل طبيباً . وقد عمل مع بعض السياسيين ذوي النفوذ ، واضطر في وقت إلى اللجوء إلى هولندا ، وبقي بها ست سنوات إلى سنة ١٦٨٩ . وفي عام ١٦٩٣ نشر كتابه بعض أفكار عن التربية

”Some Thoughts Concerning Education“ ويستكمل في هذا الكتاب آرائه التي أوردتها في كتابين سابقين هما « مقال عن الفهم البشري » و « An Essay Concerning Human Understanding » ، و « سلوك الفهم » .The Conduct of the Understanding »

وقد انتشرت آراء لوك وتردد صداها ، في حين أن آراء كومنويوس لم تجد مثل هذا الصدى لمدة قرنين على الأقل . ولعل السبب كما يراه يولييك أن لوك قدم القرن الثامن عشر : زيجاً رائعاً للتقدم والرجعية . وقد أعجب هذا المزيج المستترين وخاصة من بين الإنجليز . وقد أعطى لوك صورة للرجل المثالي ، وجلبت الصورة أنظار الكثيرين فأقبلوا عليها .

وتوصف الشخصية المثالية بأنها متحررة من قيود السياسة والدين ، بعيدة عن القيود التي توارثها التلاوة وطبقهم التي بدأت شمسها تغيب . ولعل المدة التي قضاها لوك في المنفى جعلته يرفض النظام المستبد في الحكم ، وحكاية الحق الإلهي المقدس الذي أضفى على الملوك . ولعل موقفه أزال غشاوة عن عيون الناس فبدأوا يتساءلون باحثين عن الحكومة العادلة ، وعن التحرر من السيطرة السياسية . ففى رأيه أن الإنسان بطبيعته قوة تحمى بها ممتلكاته ، أى حياته ، وحرته من غيره من البشر .

وفى « مخطابات أربع عن التسامح » يسيب بمحاصريه الدين أنهمكم الحروب الدينية والبغضاء أن يتحرروا دينياً . فما فى النفوس ليس من سلطة الحاكم ، والدين مرتبط بما فى عقل الفرد ... وهذا ما يقبله الله ، فالحق لا يقبل سلوكاً نتج عن قوة من الحاكم . ولن تستطيع وسائل التعذيب ومصادرة الممتلكات والسجن أن تغير ما فى نفس الفرد .

ومع هذه الآراء التحررية القلمية التي نادى بها لوك فإن جمهرة الشعب الإنجليزى ظلت معتقدة أن الإرادة الإلهية فى صف الرجعية . وسادت فى عهده ولم يمارى قوى الملكية والأرستقراطية مع السلطات الكنسية ، وظل الشعب خاضعاً لها ، حتى أن هذه القوى سيطرت على التعليم فى جميع مراحلها ،

وطردت المارقين منه (حتى عام ١٨٧١) وضاع تعليم الشعب .
ولكن تناقضاً يظهر في موقف لوك ، فإن التربية من أجل (الرجل المثالي)
أو (الجتلان) لم تكن مستطاعة لكل الشعب ، وإنما كانت ممكنة لطبقات
مميزة . ولذلك نراه يقول إنه إذا استقامت أمور هذه الفئة فسوف تستقيم أمور
المجتمع كله ، عن طريقهم . وهنا يظهر التناقض بين الزعة التحررية ، وقصر
التربية الكاملة على فئة معينة .

ومع ذلك فنسمع من لوك أقوالاً عن تربية الأطفال الفقراء ، ومعظمهم
كانوا شغاليين ، فيقول إن على الأطفال الفقراء بين سن الثالثة والرابعة عشرة
أن يكونوا تحت إشراف مبرسين يدرّبونهم على العمل وليتفهموا الصناعة حتى
يردوا بانتمائهم ما صرفه المجتمع على تغذيتهم !!

ويقف لوك مع فولتير القرنمى في صف واحد ، كلاهما يتكلم عن مجتمع
من الأحرار مميز عن بقية المجتمع . بثس تربية هذه التي قالها لوك عن الفقراء
وتدريتهم ليدفعوا ثمن طعامهم . لقد كان كومنبيوس قديماً إذا قورن بلوك ،
وقد تنلس بعض العنبر للقياسوف لوك إذا حررتنا عقولنا من مفاهيمنا الحديثة
وعشنا في عصر الاضطرابات والسيطرة الدينية والأرستوقراطية .

وإذا تركنا موقفه جانباً لندرس شيئاً عن آرائه التربوية فنجد أنه :

١ - يؤمن بأن الخبرة أساس كل المعرفة ، فالطفل يولد وعقله صفحة
بيضاء *Tabula Rasa* . إن مصدر كل أفكارنا خبراتنا الحسية ، وإدراك
الظواهر الداخلية أى نشاط الفهم (١) .

٢ - يؤمن لوك بالإلهام الإلهي ، ولكنه ترك هذا الموضوع ليكون تحت
بحث العقل البشري .

٣ - يؤمن بضرورة التربية الجسمية والحلقية ، وأن يبدأ الطفل تعلمه
بالحسوسات . ولهذا - ففى رأى البعض - يصنف لوك بين جماعة الواقعيين
الحسين .

٤ - تهدف التربية إلى : قوة الجسم ، والفضيلة كما تنضج في صلاح النشأة وحكمة السلوك ، والمعرفة . على أن المعرفة تتوقف على صحة الجسم وحسن الخلق والنشأة الطيبة . ويظهر اهتمامه بتربية الجسم فيقول إن العقل السليم في الجسم السليم (١) .

٥ - ينبغي ، لكي ينمو الأطفال نمواً جسيماً صحيحاً ، ألا يلبسوا ملابس ثقيلة تدفئهم شتاء ، وأن يسبوا وروعهم حاراً . وأن يناموا مبكراً وينبظوا في وقت مبكر . والنوم ثمان ساعات . والتشغف مستحب .

٦ - يرى أهمية التربية الخلقية ، فيكون الجسم قوياً ليكون قادراً على تنفيذ أوامر العقل ، فالجسم القوي قادر على تحمل مختلف الصعاب . حتى رغباته .

٧ - يجب أن يتعلم الطفل إنكار الذات والسيطرة الذاتية ، ويجب أن يخضع الأطفال رغباتهم ومطالبهم فلا يندفعون وراءها . فلا يحصلون على شيء لأنه يرضيهم ، ولكن لأنه يصلح لهم .

٨ - تهدف التربية الأولى إلى تكوين العادات الصالحة ، ويتلرب الأطفال على تقبل أوامر الأب والمعلم ، عن أن يتحكم الخوف في تحديد سلوكهم في طفولتهم ، ويتحول محور السلوك إلى الحب والصداقة عندما يكبر الطفل ، ومع ذلك فيرى لو أن العقوبة الشديدة غير مجدية ، وينصح باستخدام المدح والتعريض أما العقوبات البدنية فهو يرفضها إلا في الحالات القصوى .

٩ - بهم بيت الفضائل منذ بواكير الطفولة ، فبالفضائل يتمتع الطفل بحب واحترام الآخرين كما يعود التسامح مع نفسه . والسبيل إلى الفضائل هو التعليم الديني صباحاً ومساءماً حتى يعود الإخلاص لله الخالق الوهاب الحافظ .

١٠ - تأتي التربية العقلية في مرحلة تالية للخلقية ، ولا يرى من التربية العقلية أن يحقق المعلم كمالاً في علم من العلوم ، ولكن ليفتح عقله لخلق العلوم ؛

(١) كما وردت : في القسم الثاني من كتابه : Some Thoughts Concerning

Education

ومهمة المربي أن يدرب (ملكات) المتعلم ويعلمه حسن استخدام وقته ، وأن يعودته لتحمل الآلام ليحقق الكمال في عمله .

ولكى يفكر الفرد تفكيراً سليماً فيجب أن يدرب عقله على ملاحظة العلاقات بين الأفكار ، والرياضيات خير تدريب على هذه الملاحظة ، فهى الطريق إلى « تكوين مخلوقات عاقلة » .

وبعد هذا العرض السريع لأهم آراء لوك التربوية ، لعلنا نتساءل أين مكانه بين فلاسفة التربية ، فإن البعض يضعه في زمرة الإنسانيين ، والبعض يراه واقعياً ، وأحياناً نوعياً . فمع أنه قد نادى بتدريب العقل ، ولكن بعض آرائه لا تتفق مع القائلين بنظرية التدريب الشكلى ، فهو يرفض ما يذكرونه عن انتقال أثر التدريب .

كتب لوك عن تربية طبقة خاصة ، ولذلك فلم نجد آرائه صدى تطبيقياً في المدارس ، ومع ذلك فقد أثرت آرائه على التربية الإنجليزية والأمريكية وخاصة في عملية التدريب ، ومشكلة النظام ، كما تأثر بها روسو وخاصة في قوله بتربية الطفل تربية طبيعية .

الحركات الطبيعية والنفسية والاجتماعية

... ونصل في رحلتنا عبر القرون في صحة الفكر التربوى وتطوره إلى القرن الثامن عشر حيث سادت شكلية دينية وشكلية عقلية عرفناها في عصر التنوير . وقد ثار مفكرون ضد الأنماط السلوكية الجامدة التى حتمها التفكير الدينى ، ثاروا بعد أن ازداد إيمانهم بحقيقة الطبيعة البشرية وما تتطلبه من حرية في التعبير وارتياح ومرح . وقد ساء القرنسيون خاصة سلطة الكنيسة الإرهائية القاسية على الفكر والعمل ، وقد ساندت الكنيسة دغرة البلاط الملكى وفسق الحكام : ومع القوتين كانت قوة الأرستقراطية الممنعة في إباحيتها الغارقة في ملذاتها .: وكبار رجال الدين في نعم لا يعارضون ولا يحتجون على الملك والبلاط والنبلاء وإنما كبهوا الفكر والعمل بمحمود الدين . وغطى رجال الكنيسة موقفهم بالمواظبة على أداء الطقوس الدينية ، وكانت مشبعة بالرياء والنفاق والورع الزائف .

ومع ذلك، فكانت فرنسا تزدهر وتنمو لتقود أوروبا كأول دولة لها مقومات الدولة الحديثة . وكانت حركة التنوير الفكرى (وقد أشرت إليها سابقاً) ثورة على السلطة الكنسية وعلى الاستبداد فى الحكومة والمجتمع محاولة تحرير التفكير من الجهل والخرافات ، ومعملة على العقل الإنسانى والتفكير البشرى . وحاولت حركة التنوير بناء الشخصية للفرد مؤكدة كفايته وحريته الفكرية وهاجمة المخاوف المفسلة على المشاعر . فقد آمنت بعقل الفرد وعذالة الحكم. والتسامح الدينى وبالحرية السياسية وحقوق الإنسان . وقد بينت فى صفحات سابقة آراء لوك المرتبطة بهذا التحرر . وتبلورت دعوة الداعين فى أن جميع الأفكار تنتج عن التجريب وأنه ليست هناك أفكار فطرية ، وأن الحس هو المصدر الأول لكل أنواع المعرفة ثم يأتى دور التفكير . وقد أهل من شأن العقل . على أنه يؤخذ على كثير من المفكرين ومنهم فولتير ولوك قصر كفاية العقل وسموه على ثبات معينة ، ولم ترض هذه الأرستقراطية العقلية بعض المفكرين وتقتل قد رأوا فيها طبقة ذكية تقوم على أطلال طبقة غنية . وكان معنى هذا أن تعيش جموع الشعب فى ظلام وجهل . ويقول منو إن الحركة الفكرية فى هذه النزعة الأرستقراطية تحولت إلى نوع من الشكلية ، شكلية فى الشكل وفى الأثرة وقلة الاكتراث ، وفى زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعى ، وفى أنظمة عرجاء لمجتمع زائف .. بذلك بعدت هذه الحكمة العرجاء وسياحة الطبقة المتعلمة المصطنعة عن البساطة لاعتبارها دليلاً على الابتذال ، كما بعدت عن المتبع الطبيعى . ثم ظهر جان جاك روسو يدعو إلى منهج طبيعى .

جان جاك روسو . Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) .

يلدك الدارس لآراء روسو مدى تأثيره بآراء مونتين ولوك ، ولكنه كان أكثر قدرة وشجاعة فى توضيح رأيه ، فلم يبال بما ساد عصره من عادات وأفكار لم تعجبه . فقد تأثر بآراء مونتين فى تربية الحواس مؤكداً أن العقل السليم فى الجسم السليم ، كما تأثر بآراء لوك فى العناية بتربية الجسم والعقل

والخلق وعلم تدليل الأطفال بالمغالة في كسائهم وتدفنتهم شتاء ، ولكنه آمن
بأن لك الطفل حراً يفعل ما يشاء ... وسوف تعلمه الطبيعة وتربيته .

ولد روسو في عائلة فرنسية بروتستانتية تسكن جنيف عام ١٧١٢ ، وماتت
أمه في ولادته ، وورثه والده إلى سن العاشرة ثم كفله أقارب أمه . وقد درس
ليتعلم الكتابة وتسجيل العقود ولكنه فشل ، وحاول تعلم فن النقش ولكن
قسوة معلمه أبفضته في الفن وأستاذه ، ويقول روسو في اعترافاته إنه بسبب
هذه القسوة تعلم الكذب والسرقة واعتاد البلجين والمكر . وقد حدث ذات
ليلة في سنة ١٧٢٨ أن عاد متأخراً فوجد أبواب مدينة جنيف قد أغلقت فخاف
سوء المعاملة ، وقضى ليلته في الخلاء . وبدأ يعيش مع إخوان السوء فالتحدرت
أخلاقه . ويقول روسو في اعترافاته إنه عمل في خلسة بعض الأغنياء ، واعتنق
الكاثوليكية ، ثم تعرف بسيدة ثرية اسمها مدام دي وارنر وهي أرملة شابة
متحررة علمت الموسيقى والكلاسيكيات ثم تركها ورحل إلى باريس ، وعاد
إليها ١٧٣٢ ، وكان يحبها فهي في نظره أجمل النساء (١) . وفي سنة ١٧٣٨
تحول إلى حب سيدة أخرى حتى عام ١٧٤٠ حيث عهد إليه بتربية أطفال
إحدى العائلات الغنية في ليون ، ولم ينجح كثيراً كمدرس . ثم رحل إلى
باريس مؤملاً أن يخرج على العالم بطريقة جديدة في الموسيقى ، وقدمها إلى
المجمع العلمي ، فرفضت ، ولكنه كسب معرفة كثيرات من السيدات اللاتي
يحببن الموسيقى . وعمل بعد ذلك كاتم سر لسفير فرنسا بالبنديقية ولكن زملاءه
وشوا به فعاد إلى باريس واشتغل بالتأليف للموسيقى . ثم تزوج من امرأة غيبية
جاهلة اسمها تيريز . ويقول إنه أنجب منها خمسة أطفال وأنه أرسلهم كلهم
إلى ملجأ .

ومن أعمال روسو فوزه في مسابقة قدم فيها « رسالة في العلوم والفنون »
وفي العام التالي (١٧٥٢) قدم للمجمع العلمي « رسالة في التفاوت وعدم
المساواة » أملاً بالفوز ولكن آماله طاشت ، ونشر الرسالة في العام التالي ، وفي

(١) أنظر : اعترافات جان جاك روسو (ترجمة محمد بدر الدين خليل) .

نفس السنة كتب روسو رسالة في الاقتصاد السياسي قال فيها بوجوب تعبير القانون عن إرادة الشعب ، وأن تعلم الحكومة جميع الأطفال تعليماً سليماً حتى يربي الطفل ديمقراطياً ، وأن تفرض الحكومة الضرائب على الأغنياء لا الفقراء

وكتب روسو « العقد الاجتماعي The Social Contract » وفيه دافع عن الفقراء وانتصر للعامة وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية .

وكان روسو جريئاً في كتابته في وقت كانت الجبرأة نافذة ، في وقت ساد فيها القول بأنه إذا كان الحكم ذئاباً وجب أن يكون المسيحيون غنماً ، نادى روسو بالحرية والمساواة فلا يمتن الغني في غناه ويمتن الفقير في فقره حتى لا يشتري الغني الفقراء ، وينبع الفقير نفسه لموزة وحاجته . والظاهر أن طفولة روسو وخيالاته بين قراء أغنياء وأحياناً أخرى . ثم احتكاكه بعناصر الفساد الخلقي على مستوى الجماعات وعلى مستوى الأفراد ، والنزلة التي عامل بها بعض الذين أحسنوا إليه ، والنزلة التي عومل هو بها .. كل هذا جعله يكتب بإيمان وصدق ، وقد عارض آراء فولتير الذي وصف جموع الشعب بأنهم أغبياء متوحشون ، وأنهم ثيران لا يحتاجون إلا إلى منخنس ينخسهم به ، ونير يوضع على رقابهم ، وعشب يأكلونه (١) .

وانتشر كتاب العقد الاجتماعي ليكون إنجيل الثورة الفرنسية ، فقرأه الجنود في معسكرهم ، وتلى في شوارع باريس ، بل أعجب النبلاء والأمراء لعلوبة عباراته ومثانة حججه . وعبر الكتاب المحيط ليونتر في أمريكا أيضاً .

وكتب روسو « الاعترافات Confessions » أظهر فيها الطبيعة الحقة للإنسان وكان أميناً في شجاعة ورقة فلم يخف خطيئة من الخطايا التي ارتكبها ، ويذكر أن أحداً قبله لم يقف عارياً - في كتابته - أمام العالم كما فعل ، قاللاً « إذا لم أكن أحسن من غيري .. فأنا على الأقل مختلف عنهم » .

أما مؤلفه الخالد « إميل Emile » فكان الدافع له على كتابته سؤالا من سيدة طلبت أن يرشدتها إلى الطريقة المثلى في تربية أبنائها ، وقد وضع في إميل

كيف يربي الطفل منذ ولادته حتى يبلغ العشرين من عمره ، وتشمل الأجزاء الأربعة الأولى من إميل هذه التربية ، أما الجزء الخامس فشرح فيه تربية البنات لتكوين امرأة تربي أبنائها وتسعد زوجها .

وكانت سنوات روسو الأخيرة مقسمة بالمتاعب فبعد أن ألف إميل خاف الاعتقال فهرب إلى إنجلترا . وظل ينتقل هو وتيريز من مكان إلى آخر حتى عادا متكرين إلى باريس سنة ١٧٧٠ ، وضاعت زوجته به وأهملته . وعاش بانساً يكسب قوته بنسخ الموسيقى حتى ضعفت أعصابه وعجز عن الكتابة أو كاد . وجالت برأسه هواجس وخواطر غريبة ففقد الثقة في كل الناس ، ثم انسحب إلى الغابات حيث قدم له صديق كوخاً في غابة يسكنه . وعادت إليه الخواطر السوداء فظن أن أعداءه يحيطون به . ويقال أنه انتحر ، وقيل إن سكة قلبية دمهته فأت ودفن في ليلة صيف هادئة بين أحضان الطبيعة وسط أشجار الحور . وبعد أن نجمت الثورة الفرنسية (١٧٨٩) حمل الثائرون جسده حيث دفن مع المظنم في البانتيون .

أما عن آرائه التربوية التي تردد صداها فسوف أكتفي بتلخيص وجيز لها :
١ - يرى أن هدف التربية هو تكوين إنسان كامل ، وأن على التربية أن تزيل كل شيء لتنمو الطبيعة الإنسانية وترقى ، فالتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاها ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيراً سيئاً .

٢ - ثار روسو ضد النظم القائمة وخاطب الناس قائلاً : سبروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح . وقد هزأ بالتعليم المدرسي العادي ، ونصح المربين بأن يرجعوا مع الأطفال إلى الحالة الطبيعية .

ولا ندرى بالضبط ماذا يريد روسو بإحالة الطبيعة . فهو يقول إنه لا يجب أن يسمح للطفل في تربيته بالاختلاط بأحد حتى لا يقلد نموذجاً سيئاً . وليذهب الأطفال إلى الطبيعة ويقفوا على ارتفاع خمسة آلاف قدم فوق مستوى البحر حتى لا يصابوا بأمراض خلقية اجتماعية ..

٣ - يرى روسو أن التربية الأولى من الميلاد إلى سن الثانية عشرة يجب

أن تكون سلبية عضية ، إذ أنها لا تدعو إلى بث الفضائل بل عليها أن تبعد كل ما يكون الرذائل عند الطفل ، وحتى تحفظ عقل الطفل من الخطأ . والخير في أن ترك الطفل دون أن تفعل شيئاً له . وفي رأيه ألا يعلم الطفل شيئاً حتى الثانية عشرة .

٤ - حتم روسو على المربين دراسة الأطفال وأن يدرسوا العالم في نظر الطفل وعقليته وقرائنه وميوله وتفكيره .. الخ ، ويقول « ادرسوا أطفالكم ، إننا لا نفهم معنى الطفولة » . وكان يرى أن جهل المربين بالأطفال والطفولة أدى إلى تربيتهم تربية خاطئة . ورأى .. « إن الطبيعة تتطلب أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يكونوا رجالا » والطفل في نظره ليس مصغر رجل ولكنه كائن في طريق النمو . ويتكلم روسو عن بعض صفات الأطفال فيقول « إن الأطفال لا يفكرون إلا في الحاضر دائماً ، إن في استطاعتك أن توجه إليهم بنوع أو عاطفة ، إنهم معجبون بأنفسهم يشمون أن يكون لديهم ما لدى غيرهم ، إنهم مرحون محبون للمحاكاة ، إن الطفل يتمنى أن يكون أشياء ، وأن يقلد ، وأن ينتج ، وأن يظهر قوة ونشاطاً » (١) .

وكان يرى أن وظيفة المربين إعداد الطفل للحياة المقبلة وأن يدرّسوا العالم في نظره ، وكيف يراه ويتخيله ، وأن يفكروا في عالم الطفولة الذي يعيش فيه حتى يأخذ من المواد ما يلائم ذلك العالم .

٥ - اهتم روسو بنشاط الطفل ونصح عبده بالوسائل التي يظهر فيها هذا النشاط ، كما نادى باستغلال حواس الطفل وتربيتها منذ الطفولة . بل إنه نادى بعدم تعليم الأطفال القراءة في الصغر معتقداً أن حركة الطفل ولعبه أكثر فائدة له في التاحيتين الجسمية والعقلية .

٦ - يرى روسو أن يقلل بقدر المستطاع من الأوامر والنواهي التي يصدرها الكبار للأطفال ، كثرتها تमित شعور الطفل ، ولا تدفعه إلى التفكير لأنه يصبح آلة في يد غيره . ولذلك فهو يرى أن يتعود الطفل السلوك دون

سلطة خارجية تصده عن الخطأ . إذ أن معنى هذه السلطة أنه يعمل خوفاً من عقاب ولا يفكر في إرضاء ضميره أمام الله والإنسانية . وإنما يسلك ما يسلك لإرضاء غيره .

٧ - يؤمن روسو بتشجيع الدراسة العملية والطبيعية والرياضية ، ويندد بتعليم الآداب واللغات . كما يرى ألا يعتمد الطفل على الكتب وحدها في التعلم .
٨ - وفي رأى روسو أن يترك الطفل للطبيعة يتعلم ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد حتى يقدر قدرة الخالق . والطبيعة في نظره خيرة وأن الشر يأتي إلى الإنسان من احتكاكه بالناس .

وقد عبر روسو عن آرائه التربوية في كتاباته ، وخاصة في « إميل » . وإميل شخصية رباها روسو في كتابه ، ولم يقترح نظاماً للتعليم ، ولكنه ترك الطبيعة تأخذ مجراها ، والكثير من الآراء التي أوردناها لا يمكن تطبيقها اليوم . ولكن روسو يقترح عدداً من الوسائل للدراسة طبيعة الطفل . والكتاب في خمسة أجزاء (١) :

١ - الجزء الأول : من الميلاد إلى الخامسة ، وينصح روسو بأن ينقل الطفل إلى الريف ليعيش وسط الطبيعة . ولا يتدخل أحد في تربيته ، بل يترك لتقوم الطبيعة بتهيئة الظروف للنمو الداخلي لمواهب الطفل وأعضائه . وينصح ألا يلف الطفل بعد ولادته بالأريطة واللفافات ، فهذا يعوق نموه الطبيعي ، وألا تغالى في العناية به حتى ينمو مستعداً لمقاومة صعوبات الحياة ، فنجيب طلباته الضرورية دون أن ندله . ويوجه الطفل في هذه المرحلة : الأم مصدر حبه ، والأب وهو المربي الأول للطفل ، ثم المعلم الذي يعلم الطفل واجبات الرجال .

٢ - الجزء الثاني : من الخامسة إلى الثانية عشرة ، ويظل الطفل في الريف ويتركه المعلم يعلم نفسه بنفسه من الطبيعة . فإذا أخطأ يتحمل تبعه خطئه . والتربية في هذه المرحلة جسمية ، وينصح بأن يعود الطفل الخشونة . وتتميز

هذه المرحلة بأن التربية فيها سلبية ، تهتم بتعويد الطفل العادات الخلقية السليمة ، ولا يتعلم القراءة والكتابة ، بل لا يعمل الطفل على تعلم أشياء لا يقدر على فهمها ، وأن يقتصر الإعداد التربوي للطفل على مجرد تدريب الحواس .

٣ - الجزء الثالث : من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، وهذه مرحلة البلوغ ويراهم روسو مرحلة التفكير والدراسة ، ومرحلة العمل والتعليم . وينصح بأن نعتد على الظلمة الطبعي للطفل نحو المعرفة ، وأن نعتد على الطبيعة وألا نلجأ إلى الكتب ، فالعالم المحيط بالطفل هو كتابه ، وحقائق هذا العالم هي موضوعات التعلم . وينصح روسو بتعليم إميل الجغرافية والفلك والجبر والطبيعة ، ويكون تعلمها بطريقة عملية .

ويرى أن يكون كتاب روبنسن كروزو أول كتاب يقرأه إميل ، سيتمتع شخصية روبنسن ويتعلم بعض الصناعات التي كان يقوم بها بطله ، وأن هذا سيحرك فيه دافع البحث عن فنون أخرى . ومرة أخرى ينصح روسو بأن تعود إميل للتشرف فيفتش الأرض ويلتحف السماء مثلاً .

٤ - الجزء الرابع : من الخامسة عشرة إلى العشرين ، فبعد أن أخذ إميل قطعاً كافياً من التربية الجسمية والعقلية أصبح لازماً أن يربى دينياً وأخلاقياً حتى يدرسه صلته بالناس وعلاقته بالله . ويرى الإقلال من النصائح والإرشاد وزيادة اتباع الطرق العملية واحتذائه للثل الصالحة التي يلمسها في سير أبطال التاريخ . ومن رأى روسو أن تعليم الدين لا يبدأ إلا في سن الخامسة عشرة . ويفيد إميل من احتكاكه بنوع الخلق السوء وزيارته للملاحية والسجون حتى يشاهد أمثله محسوسة للبؤس ويتعرف على نتائج السلوك الخاطئ . وفي هذه المرحلة يبدأ إميل يتلوق القراءة والفن .

٥ - الجزء الخامس : تربية المرأة ، فقد كبر إميل وبدأ يبحث عن زوجة . فوجد صوفى . وفي هذا الجزء يعطينا روسو آراءه عن تربية البنات التي تصبح امرأة مهمتها إرضاء الرجل . وهذا فيجب أن تربى لتحقيق هذا الهدف ، وحيث أنها تسعى إلى إرضاء رجلها فيجب أن تمرن جسمياً لتكون

رشيقة سليمة البنية قوية ، وتعلم الطهي والتطريز والعناية بالأطفال ، وبعض الفنون كالموسيقى .. وتعلم كيف تكون فاتنة جذابة . ولا يرى أن تتعلم علوماً عقلية . وكل ما تتعلمه يدور حول إسعاد وخدمة الذكر ، طفلاً وصبياً وزوجاً ويرى بعض الكتاب أن موقف روسو الشاذ عن تعليم المرأة وحقيقة دورها في المجتمع إنما سببه أنه لم يعرف في حياته نساء ذوات شخصيات محترمة . ألم يتزوج خادمة غبية جاهلة سليطة اللسان ناكرة الجميل ؟

لا يختلف المربون في قولهم إن روسو واضح أصول المذهب الطبيعي في التربية ، فقد ألح بوجوب اتباع الطبيعة ، فيقول .. إن كل شيء حسن طالما هو في يد الطبيعة ، ولكن كل شيء يلحقه الفساد إذا مسه يد الإنسان ، نحن نولد ضعفاء في حاجة إلى قوة .. نحن نولد مجردين من كل شيء ، في حاجة إلى عون .. نحن نولد أغبياء ، في حاجة إلى قدرة على التمييز ... فكل ما حرمانه عند الميلاد ، ونحتاجه عندما نكبر ، تمنحنا إياه التربية (١) .

ولعل صيحة روسو *Retournez à la nature* العودة إلى الطبيعة ، قد هزت المربين في عملهم (الروتيني) ، وغبرت في طرائق التربية ، وأثرت في اتجاهات الكبار نحو الأطفال الذين لم يصبحوا رجالاً مصغرين . ونال الأطفال حقوقهم على يد روسو ، بل نالت التربية مكانتها في مركز النمو البشري بعد أن تخلصت من دوراتها في فلك الكنيسة والدولة والمجتمع (٢) .

لقد عاش روسو حياة مضطربة ، وكتب درراً ثمينة ألهمت مشاعر الفرنسيين ، بل مشاعر الباحثين عن الحرية ، والكيان الفردي لكل إنسان ، ثم أمضى سنى حياته الأخيرة يعيش على الكفاف مع زوجة أتبعته وأهملته ولم تستمع لرجائه . ونصر روسو الطفولة حتى يسعد الأطفال مؤكداً ضرورة حراسة المربي لنفسية الطفل .

— — —

(١) جان جاك روسو (ترجمة عادل زعير) : إميل أو التربية ، ص : ٢٧ - ٢٩ .

Ulich, op. cit., p. 223 (٢)

... ويتقدم ركبنا في تطوره التربوي حتى نطل من نافذة التاريخ على القرن التاسع عشر . وقد وارىنا روسو التراب بعد صيحته المدوية الطبيعية والتي وجهت النظر إلى الطبيعة ، طبيعة الطفل والطبيعة الخيرة التي يترى في أحضانها وتتحول التربية بالطبيعة إلى التربية بالتمو . ومن صيحة روسو وحياة إميل يبدأ عصر جديد للتربية بعد أن أصبحت عملية طبيعة تبدأ من الفرائز الفطرية ومن الدوافع إلى العمل ، توجهها للمبادئ المستمدة من دراسة عقلية الطفل ونموه ، ومن عقلية الراشد وكيف تعمل ، بهذا وضع روسو الأحجار الأولى في بناء الحركة النفسية .

ويأبى روسو أن يقف عند هذا الحد ، فهو يضع أيضاً أسس الحركة العلمية في التربية . فقد قال بأن تكون الحقائق والظواهر الطبيعية قوام المادة التي يتعلمها الطفل . فهو يبحث عن قوانين الطبيعة عن طريق احتكاكها المباشر بها ، محمداً الطبيعة ومقلداً الاهتمام بالإنسان ، فالطبيعة مصدر الخير ، والإنسان سبب الفساد والشر .

على أن روسو أعجب بالإنسان البدائي في حياته الطبيعية ، فاهتم بفضائله فهو إنسان حريص على تحسين عمله الخاص ويحس في نفس الوقت بانتهائه إلى جماعة بشرية يتعاطف معها ويتعاون مع أفرادها ... وفضل آخر لروسو فقد أسهم في أساس الحركة الاجتماعية .

ومع نهاية القرن الثامن عشر وبزوغ شمس التاسع عشر بدأت الحركات الثلاث (النفسية والعلمية والاجتماعية) تظهر على مسرح التربية متضامنة في تكامل أصبح ينمو على مر السنين حتى يتعدى القفص بينها . فقد التفت آراء المربين بمبادئها المتناسقة . وإن نظرة فاحصة قد تظهر لنا أن الحركة النفسية أسهمت بقط كبير في طرق التدريس ، كما تأثرت مادة الدراسة بالحركة العلمية . أما الحركة الاجتماعية فتغلغل في المناهج والخطط المدرسية وفسفتها . وكانت نداءات روسو ذات طابع سلبي ، فهي تطلب أن تزال العقبات التي تقف أمام النمو الطبيعي للطفل ، وجاءت الحركة النفسية لتبذل مجهوداً لتعبر عن هذه النداءات إيجابياً .

بستالوتزى Johann Heinrich Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧)

صاحب فضل في أنه وجه الأنظار إلى أن مشكلة التربية يجب حواسنها من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل . وإذا كان مريون سابقون قد أشاروا إلى نفس المشكلة إلا أن بستالوتزى رفعها عالية واضمح على قمم جبال سويسرا . في زيورخ عام ١٧٤٦ ولد بستالوتزى ، ومنذ طفولته عاش في اليم بعد وفاة أبيه ، وعوضته أمه عنه بحفظها الشديد . وقد التحق بالجامعة . ودرس اللاهوت ، ثم تحول إلى القانون كي يدافع عن الفقراء ، ثم تحول إلى تعلم الفلاحة والزراعة . وعود على استصلاح قطعة أرض ثم فشل . وحاول تنشئة طفله الوحيد متبعاً أسلوب إميل ، وهنا اكتشف السلبية في آراء روسو ، وبدأ بهيمته بالتربية .

وفتح بيته في نيوييف لعشرين طفلاً يقوم على تربيتهم في الحديقة والحقل صيفاً ، وداخل البيت شتاء .. وخرج من هذه التجربة بأنه إذا أحس الطفل عطفاً ورعاية فلن يفترب السلوك الشائن . وجاءته أعداد أخرى من الأطفال ، وكان آبائهم فقراء . وفشل بستالوتزى معهم فقد ظن الآباء أنه يريد استغلال أطفالهم للآرب مادية ، وفر الأطفال بعد أن كساهم بستالوتزى ملابس جديدة وأوشك على الإفلاس ، وأعانتته زوجته حتى نقيب ملها .

وعاش ثمانى عشرة ستمتكباً على أعمال أدبية ، فرأس تحرير صحيفة ثورية وكتب مقالات تدور حول الإصلاح الاجتماعى . وأنه لا يتم إلا عن طريق التربية . وكتب « ساعة للناسك الليلية » الذى حوى مائة وثمانين اقتراحاً تربوياً . وكتب « ليوناردو جرتود » وتدور قصته حول حياة سكان الريف وأسباب انحطاط مستوى معيشتهم ونادى فيه بضرورة تنمية أخلاق الطفل وعقليته ، كما بين أهمية تحقيق الإصلاح فى المجتمع . وأعقبه بكتاب « كرسنوفر واليزا » وضمنه بعض المبادئ التربوية ، وفشل الكتاب ، كما فشلت صحيفة أسبوعية أصدرها ، وسبب الفشلين أنه كتب للدراسة والموعظة ، وكان الناس يفضلون القراءة للتسلية والمتعة (١) .

(١) سدرسى أسند : نوبيل ، ص : ٢٠ - ٤٣ .

ثم تعرف على فلاسفة ألمان مثل جوته وفخته . وكتب مؤلفاً عنوانه «بحث في أثر الطبيعة في نمو الجنس البشري» وكان صحيحاً جداً لا يفهمه الناس . وكانت محاولته التربوية العملية الثانية في مدينة ستانز (١٧٩٨) حيث أشرك معه آخرين في تربية أربعين طفلاً ذبح الجنود الفرنسيون أبائهم . وفي هذه المؤسسة التربوية حاول أن يجمع بين النشاط التربوي والصناعة اليدوية معتمداً على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغباته اليومية ، وإشعاره بالعطف والحب . وعاش في دير مع الأطفال ، بعد أن هجره الذين وعدوه المشاركة مدة خمسة أشهر حتى احتل الجيش الفرنسي الدير ، ونجحت تجربته مع الأطفال ، لقد فهم عقولهم وقوانين النمو وعرف كيف يجذب قلوب الصغار نحوه . وتعب مادياً وتوسط له الآخرون حتى عين مدرساً في مدرسة بمدينة برجنورف . وبعد أن درس ثمانية أشهر لأطفال تراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة ، جاءه تقرير من المدرسة عن عمله . . . « إن التقدم الملحوظ للأطفال ذوى القدرات المختلفة بين أن كلا منهم صالح لشيء إذا استطاع المدرس أن يحسن استغلال مواهبهم مترسماً على مبادئ علم النفس . إن الطرائق القديمة التي قامت على التعذيب وألوان العقاب المختلفة مكنت الأطفال من معرفة هجاء الكلمات وإجادة عمليات الحساب ، أما طريقته فقد زادت على ذلك إجادتهم الرسم والنحت ، بل وزغبتهم في دراسة التاريخ الطبيعي والجغرافية مما ميسر على المدرسين الذين سيدرسون لهم في المستقبل عملهم . . . » .

وألقى إليه الإشراف على مدرسة ثانية في برجنورف ، بلغ عدد تلاميذها سبعين تراوح أعمارهم بين العاشرة والسادسة عشرة . وكان يستألوترى يفكر في خير كل الأطفال . . . « إذا أردنا أن نمد يد العون إلى الفقير والبائس ، فلا يوجد سوى طريق واحد هو تغيير المدارس إلى أماكن للتربية الحقيقية حيث يتاح للقوى الخلقية والعقلية والجسمية التي منحنا إياها الطبيعة أن تعمل وتظهر ، وبذلك يمكن للإنسان أن يحيا كما يجب أن يحيا الإنسان راضياً عن نفسه ومرضياً غيره » .

ولم اسم بستانلوتزى . ومنحته الحكومة إعانة مالية ، وافتتح فصلا لتدريب المعلمين . ولكن الظروف السياسية قسمت سويسرا إلى مقاطعات ، وانقطعت الإعانة المالية ، فهاجر بستانلوتزى إلى فردون ، وفى قلعها بدأ يعمل . ووفدت إليه الوفود ليرسوا ويلاحظوا طريقة بستانلوتزى فى التربية جاءت من دول أوروبية كثيرة . ولعب الحسد دوره . وبدأت الأحوال المالية تسوء : فاضمحل المعهد وأنسحب بستانلوتزى فى أواخر أيامه إلى قرية صغيرة اسمها كلندى ، ثم رحل إلى نيوهيف حيث مات عام ١٨٢٧ :
أما عن آرائه التربوية فهو يقول إن ما يلزم حرية المدرسة ليس تغيير الخيول . ولكن تغيير الطريق ، ويرى أن اعتبار النمو هدفا للتربية معناه أن يصبح الطفل محور الاهتمام ، وفى ظل التربية الصحيحة ينمو النمو الصحيح ، والتربية فى رأيه هى نمو جميع قوى الإنسان وملسكاته نمواً طبيعياً فى الساق والنسجام (١) .

والسكرة الأساسية فى طريقة بستانلوتزى التى جذبت إليها الأنظار تلخص فى اعتمادها على التجارب والنواحي العملية التى تعمل على تطوير العقل فتتحسن قدراته وتحلل المعرفة إلى عناصرها الأولية المبسطة حتى تجذب اهتمام الطفل ويتم هذا عن طريق الملاحظة والتأثير الحسى .

وتلخص آراء بستانلوتزى فى التربية فى :

١ - يجب أن نبحث عن مبادئ التربية وأسسها داخل الطفل ، وأن تبدأ منه هو ، لا أن تفرض عليه من الخارج .

٢ - تشمل طبيعة الطفل على قدرات جسمية وعقلية وخطقة ، وهذه يجب أن تنمو .

٣ - التربية ناحيتان : ناحية إيجابية وأخرى سلبية . فالوظيفة السلبية للمربي تلخص فى إزالة العقبات التى تعترض نمو الطفل . أما الإيجابية فتظهر فى إثارة المتعلم لتدريب قواه ، فالمعلم يمد بالوسائل والفرص المناسبة ثم يرشده إلى الصواب .

٤ - يبدأ النمو الذائى عندما يتأثر العقل بالموضوعات الخارجية ، ويفصلها الإحساسات . وعندما يعجز العقل تتحول إلى ملركات حسية ، وتسجل فى العقل على أنها إدراك لأفكار ، وهذه تكون المعرفة الأولية التى تصبح أساساً لكل معرفة .

٥ - تعتبر التلقائية والنشاط الذاتى الظروف الضرورية التى فى ظلها يعمل العقل نفسه ويحصل على القوة والاستقلال .

٦ - تعتمد القدرات العلمية على العادات التى تكونت من تكرار وتدريب قوى المتعلم أكثر من اعتمادها على مجرد المعرفة البحتة ، فيجب أن ترتبط المعرفة بالعمل . ولعل غرض التربية الرئيسى هو تنمية قوى المتعلم .

٧ - يجب أن تؤسس تربية الطفل على التأمل وخبرته الشخصية ، وهذا هو الأساس الصحيح الذى يستمد منه كل معلوماته ، فالملموس سابق للرمز والمعنوى .

٨ - يستطيع الطفل بعد أن رأى وتأمل ، وبعد أن أصبح هذا العمل جزءاً من خبرته أن يصف الشيء بأسلوبه وكلامه . وعلى قدر وصفه من حيث مثوله أو نقصه ، عمقه أو سطحيته نستطيع أن نحكم على دقة تأمله ، وبالتالي نعرف مدى معلوماته .

٩ - تؤدى الخبرة الشخصية إلى تقدم عقل المتعلم من التريب الملموس إلى البعيد المعنوى ، ومن الخاص إلى العام ومن المعلوم إلى المجهول ؛ ويرى بستانوتزى أن هذه هى الطريقة النافعة مع الأطفال المبتدئين .

١٠ - يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، وأن تكون الركيزة التى يبنى عليها النظام المدرسى .

لقد نجح بستانوتزى فى تجاربه مع الأطفال ، وكان لشخصيته الفذة فضل كبير ولكنه لم يبين لنا بصورة نظرية أو عملية كيف يتم نمو العقل وكيف تتم عملية التثيل العقل ، وكيف تتحول الإدراكات الحسية إلى أفكار ، وهذا ما حاوله هربارت .

هربارت (Johann Friedrich Herbart) (١٧٧٦ - ١٨٤١) .

تناول هربارت أفكار بستالوتزى وصيغها بالأسس النفسية . وقد ولد بمدينة أولدنبيرج بألمانيا عام ١٧٧٦ من عائلة على قدر كبير من الثقافة . ودرس الفلسفة في جامعة يينا حيث تأثر بأراء فخته ، وفي عام ١٧٩٩ قبل وظيفة مؤدب لثلاثة أخوة أعمارهم ثمانى سنوات وعشر ، وأربع عشرة سنة . ومن هذه التجربة العملية كون عقيدته التربوية . وقد زار معهد بستالوتزى في برجلدورف عام ١٧٩٩ . وعين أستاذاً للفلسفة في جامعة هيدلبرج عام ١٨٠٩ ، وألحق بها مركزاً نموذجياً لتدريب المفتشين والنظار ، ومن أهم كتاباته « نظام وفلسفة وكتاب علم النفس » ، « مقالات تربوية » ، و « ملاحظات في التربية العامة » .

وقد أسس هربارت آراءه التربوية على الأخلاق وعلم النفس ، فالأخلاق تحدد الهدف ، وعلم النفس يشير إلى الوسائل . وتلخص أهم آراء هربارت في :
١ - غاية التربية الأخلاق والفضيلة . والطريق إلى الفضيلة المعرفة الكاملة . وعلى المدرس أن ينمى في تلاميذه البصيرة والإرادة حتى يتحقق الانسجام بينهما وعليه أن يفهم أولاً نفسية تلميذه .

٢ - يتحدث هربارت عن التربية تحت عناوين : الحكومة ، والتعليم ، والتدريب ، فالحكومة تهتم بحاضر الطفل ، والتدريب بمستقبله .

٣ - لتحقيق الهدف الأسمى من التعليم ، وهو الفضيلة فيجب أن تهتم بهدف قريب هو تحقيق اهتمامات الطفل ، بهذا يضع هربارت أساساً وطريقاً في التربية ترتكز عليه اليوم ، هو مراعاة اهتمامات الطفل ، والاهتمام في رأيه نوع من النشاط العقلي .

ويقسم هربارت الاهتمامات إلى :

١ - اهتمامات تنبع من المعرفة : وهي الخبرة الحسية التجريبية ، التأمل في طبيعة الأشياء ، التأمل وتقدير الجمال .

٢ - اهتمامات تم عن طريق الربط : وهي أفكار التعاطف الوجداني

التي تربط الفرد بغيره ، والأفكار الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع ، والأفكار الدينية المرتبطة بمصير الفرد . لذلك فإن هربارت يرى أن تتجمع مادة الدراسة بشكل يحفظ عليها وحدتها وحتى يستطيع الطفل أن يدركها برمتها كما تعرض له . وهذا تقوى هذه الميول المتعددة الجوانب ، وقد طبق فكرته هذه في (الطريقة العامة) .

٣ - يرى هربارت أن النفس البشرية وحدة متصلة ، فلا تتكون من عقلية فطرية متصلة . وأوضح أنها تتصل بالعالم الخارجي أو بالبيئة عن طريق الجهاز العصبي ، وهذا الجهاز يتزود العقل بالمعلومات الأولية والمبادئ عن طريق الإدراك الحسي . وهذا تتكون الحياة العقلية للطفل . كما أن تفاعل العقل لا يتكون ولا يكتسب ما يتلوى عليه من معارف بنمو القدرات الفطرية ، ولكن عن طريق الخبرة بما فيها من تجريب واستطلاع :

٤ - ومن الرأي (الثاني والثالث) يتكلم هربارت عن كيفية عرض المادة أو جزء من أجزائها . وعما هذه الطريقة كيفية عمل العقل التي بها تتسع دائرة الشعور ، ولا تحددها طبيعة المادة ذاتها . والمؤكد أن هربارت لم يضع الطريقة بالصورة الشكلية التي عرفها المربون فيما بعد . و (الطريقة) المربرية تقسم إلى خمس خطوات (١) .

(١) الإعداد أو التحضير . وفيها يستدعي المدرس إلى عقل تلاميذه الأفكار القديمة المرتبطة بالأفكار الجديدة التي يراد توصيلها للعقل :

(ب) العرض العقل للأفكار الجديدة ، وهنا ترتبط الأفكار الجزئية بعضها ببعض وتوضح الفكرة العامة .

(ج) الربط . ويقصد بالربط الصلة الحقيقية بين القديم والحديث ، وفيها يتم التمثيل العقلي للفكرة الجديدة . وتتجمع الأفكار المتشابهة مع بعضها ، وتظهر نقاط الاختلاف . ويتم المقارنة في هذه الخطوة والمقارنة هي منطق الاستقراء .

(د) التعميم ، أهم يستالوتزى موضوعات الخبرة الفردية والحسية فقط ، أما هربارت فقد أدرك أن التفكير الحقيقي عن طريق تحليل الخبرات لاستخراج الصفات المعنوية ، وبهذا تتكون المبركات العامة . وهذه الخطوة ضرورية وإلا ظل العقل في مرحلة التضكير في الجزئيات والمحسوسات ، أما عن طريق التعميم فإن العقل يستنتج القواعد من الجزئيات .

(هـ) التطبيق ، وفيها يستخدم الطفل المعرفة التي تعلمها ، فهو يطبق القواعد والمبادئ والمعارف في أنشطة مختلفة .

ولهربارت الفضل في تحطيم نظرية المللكات والقوى العقلية المنفصلة ، وله الفضل في تقديم طريقة علمية رياضية للبحث التربوي . ولعله وجه الأنظار إلى اتجاهات تعليمية في إعداد المعلمين وتدريبهم وقد ارتبط اسم هربارت في بداية القرن العشرين عند المدرسين بكلمات الاهتمام ، الأفسكار السابقة ، دائرة التضكير ، التركيز ، الربط ، ثم الخطوات الخمس التي أساء بعض المدرسين فهمها وأضافوا عليها شكلية في تحضير الدروس .

فروبل Friedrich Wilhelm Froebel (١٧٨٢ - ١٨٥٢) - :

تناقش آراء فروبل وأعماله من زوايا واتجاهات متعددة ، البعض يراه أعظم المربين في القرن التاسع عشر على الإطلاق ، والبعض يراه مغفلاً شاذاً ضيع وقته في لعب مع الأطفال . ونفر ينظرون إليه على أنه صاحب آراء غامضة رمزية غير مفهومة . أما الحكومة الألمانية فقد رأت فيه ثائراً خطراً ، ومنعت انتشار آرائه التربوية وتطبيقاتها . وينظر كثيرون إلى أن آراء فروبل اقتصر على رياض الأطفال ، وأنها تشعبت بالاتجاهات الدينية فلا تصلح للتطبيق العملي واليوم نجد راؤه صدى عميقاً عند الذين لا يقفون عند حدود القشرة الخارجية ، بل يريدون سبر الأعماق .

ولد فروبل في إحدى قرى ألمانيا عام ١٧٨٢ . ومات أمه وسنه تسعة أشهر ، وترك لرعاية الخدم . وكان أبوه قسيساً منهمكاً في عمله ، بعيداً عن طفله . وتزوج أبوه ، وتطلع إلى خير ، ولكنه رزق بطفل اغتصب كل

عطف زوجة أبيه . وأصبح فردريك دخيلاً . فأمضى معظم وقته في حديقة البيت يتأمل الطبيعة . ودخل المدرسة ، ومن دروس الدين أحس أنه في سلوكه يسير في طريق الجنة (١) .

وجاء أخوه الأكبر بعد دراسته ليقيم في البيت ، ونال فردريك حناناً منه ، إلا أنه رحل ، وجاء خاله للزيارة ، ثم رحل ومعه فردريك فروبل إلى مدينة ستادلم . وكان عمره إحدى عشرة سنة . وأحس فروبل بالراحة مع خاله القس ، الذي شجعه على الدراسة ، وأقبل فروبل على دروس الدين بحماس ، وكره دروس اللغة اللاتينية . وعاد إلى أبيه ، ولم يسمح له بالدراسة الجامعية ، ولكي يلتحق بوظيفة في الزراعة تتلمذ على صديق لوالده مدة عامين ، ويذكر فروبل حادثة أثرت عليه وهي مشاهدته لفرقة تمثيلية ، وقد أعجب جداً بالتمثيل والممثلين ، ووصف أبوه التمثيل بأنه رجس .

وحدث أن كلف بحمل مبلغ من المال لأخيه ترووجوت الذي يدرس الطب بجامعة بينا ، وهنا توسل أن يدرس في الجامعة ، وبقي بها شهرين . ثم باع أرضاً ورثها عن أمه والتحق بالجامعة عام ١٧٩٩ . . . « ولم يكن لي صديق غير أخي . وقد أثرت أن أقضى معظم وقتي في الدرس والتحصيل ولم أنلج في الحياة العامة إلا نادراً ، وعلى فترات متباعدة . غير أنني كنت أتردد بين الوقت والآخر على المسرح القريب لاستمتع بمشاهدة التمثيل » .

وحدث لفروبل في السنة الثالثة من دراسته الجامعية أن أعطى أخاه ما معه من مال ، ولم يرد الأخ ما أخذ ، وهانى فروبل ضائقة مالية . . . انتهت به إلى السجن ، ثم . . . « دفع أبي عني كل ديوني بعد أن تنازلت أمام مجلس الجامعة عن كل حق لي في ميراث منه . . . » وقطع فروبل دراسته الجامعية . وعاد إلى بيت أبيه في سن التاسعة عشرة . وعكف على القراءة .

وبعد موت أبيه عام ١٨٠٢ التحق بوظيفة كتابية في مصلحة الغابات . وتعرف بشاب يحمل الدكتوراه في الفلسفة قال له . . . « حصن نفسك ضد

(١) للدراسة أدنى من حياة فروبل ، انظر . سمدرسى أحمد : فروبل وفلسفته في التربية.

الفلسفة ، لأنها تقودك إلى الشك والظلام . كرس جهدك للفن الذى يهبك الحياة والسلام والمرح » وتقلب فروبل فى بعض الوظائف ، وكان أحبا إلى قلبه ونفسه ما عمل فيها فى الطبيعة وبين أحضانها البرية الجميلة ، حتى عين مدرسا فى مدرسة فى فرانكفورت .

ثم زار معهد بستالوتزى فى فردون ، وهناك أحس أنه قزم بين عمالقة . وعاد إلى فرانكفورت ، وعلم الأطفال ، وقرأ عن الإنسان والثقافة والمدنيات والطابع البشرية ، ثم عاد إلى فردون ومعه ثلاثة أطفال يقوم على تأديبهم . ثم رحل إلى جامعة برلين عام ١٨١٢ حيث استمع إلى محاضرات فى التاريخ الطبيعى . ثم التحق بالجيش ليحمى الوطن ضد نابليون بونابرت . وبعد أن انتهت الحرب ، انسحب إلى قرية جريشم وأسس « المعهد الألماني للتربية » وكان عدد الطلبة خمسة . ثم تبرعت أرملة ثرية بمزرعتها الصغيرة فى كلهاو لتكون مركزا للمعهد ، وتزوج فروبل جينريتا الجميلة . . ونجح المعهد بعد عدة سنوات ، ودافع صيته فطلبت حكومة برن السويسرية من فروبل أن يضع خطة لإنشاء ملجأ فى برجلورف .

وتدور الحوادث وينشئ فروبل معهدا لمساعدة صغار الأطفال . . . ثم ماتت زوجته . وتغير اسمها لهذا المعهد ، « روضة الأطفال » . Kindergarten . وكان صدى نجاح فروبل حقا وحسنا وصدا من مواطنيه ، بل اتهامات من حكومته . ثم عاد إلى كلها وليدرب المعلمين . وحاضر عام ١٨٤٩ فى هامبورج عن تربية النساء ، ثم أنشأ جريدة أسبوعية فى التربية عام ١٨٥١ ، وفى نفس السنة تزوج للمرة الثانية ، كما صدر فى نفس السنة أمر من وزير التربية والدين بإلغاء رياض الأطفال ، فقد اتهم فروبل بأنه يدعو الأطفال للإلحاد . ومات فروبل عام ١٨٥٢ ولم يبلغ أمر الوزير إلا فى عام ١٨٦٠ . وقد ضمن فروبل آراءه فى كتابه « تربية الإنسان Die Menschen Erziehung »

أما عن فلسفة فروبل التربوية (١) . فقد سيطرت فكرتان على تفكيره ، هامة إلهامية غامضة وحسب أكيد للأطفال والطفولة .

ويرى فروبل أنه لا يوجد شيء أمتع من الاتصال القريب بالأطفال ، ويفرق بين أن يعنى الكبير ساعة بين الأطفال وبين أن يكسر كل حياته لمراقبة سلوكهم ، ويهاجم فروبل التهمة التي توجه لمن يتعاملون مع الأطفال ، وأن أفقهم ضيق وتضيقهم محدود . وقد ارتفع فروبل بالمربين إلى مستوى أرق من مجرد النزول إلى الطفل .

ويتكلم عن التطور أو النمو وكيفية تكوينه ، وهو لا يقصد النمو من حيث الكم أو الزيادة العددية ، بل الزيادة في تعدد التكوين والتحسن في القوة والقدرة والمهارة ، وفي تنوع مظاهر الوظائف الطبيعية ، وكيف أن هذه تنتج عن طريق الممارسة والمران ولهذا ما نطلق عليه اسم النشاط الذاتي .

ويرى فروبل أن الحياة والنمو إن هما إلا تطور تقدي ، وأن نمو الأفراد يمثل إلى حد بعيد نمو الجماعة الإنسانية في مراحل التاريخ ، وأن المراسم الوظيفي للكائن يعمل على استمرار عملية النمو . كما أن اندماج المراسم يوقعها . ويرى فروبل تشابهاً في نمو الكائنات الحية مما دعاه إلى القول بأنها خاضعة كلها لقانون أرلى أبدي يهيمن عليها وهو خالقها .

ويصف فروبل الصغار بأنهم طبيعون بسطاء ، وجاهر بأن الطبيعة البشرية مترهنة من الشر ، وأنها لا تحيد عن جادة الصواب . وقد آمن بحتمية استغلال قدرات الطفل الطبيعية وإمكاناته فيلدرس المواد المختلفة ليتأقلم له النمو المتزن ، بدليل أنه صرح بأن تعليم الطفل الرسم لن يخلق منه فناناً ، وحفظه بعض الأغاني الخفيفة والأناشيد لن يخلق منه موسيقياً . وكل ما تهدف إليه هو أن تتيح للطفل الفرصة لينمو نمواً حراً طبيعياً هادئاً كما أراد الله ، ولهذا فلا يجب علينا أن نحمل الطفل على إتيان عمل لم ينبع منه تلقائياً ، أو وجدنا تبرماً منه وإحجاماً عنه لأنه ضد طبيعته وبعبء عن فطرته .

(١) سميرى إحد : فروبل وفلسفته في التربية ، ص : ٢٩٥ - ٢٢٢

ولا يتفق فروبل مع روسو الذى قال بإبعاد الطفل عن غيره ، كما أنه لا يسمح بترك الطفل لنفسه وسط غيره من الأطفال ، ولكنه يؤكد ضرورة الإشراف عليه والتأكد من أنه يوجد وسط ظروف ملائمة مناسبة . أما هؤلاء الذين يشرفون عليه فلا بد أن تكون لهم من المعلومات والخبرات ما يسمح لهم بتوجيه الصغار ومساعدتهم . بهذا يعمل فروبل على تحرير الطفل من النزعات الشريرة ومواطن الزلل ، ويعدده ليكون مرشد نفسه . ويكون ذلك بتحريره منذ حدثته من الخضوع للقوانين الجائرة الخاطئة والقيادة السقيمة العقيمة .

ويتكلم فروبل فى كتابه « تربية الإنسان » عن القانون الأبدى الأزلى الذى يتحكم فى كل شيء ، ويرى أنه معبر عن نفسه فى مظهرين : مظهر خارجى وهو الطبيعة ، ومظهر داخلى وهو الروح . ويرى أن القديس بطرس على كل شيء وتشكل مظاهر الطبيعة بأمره ، وتخضع له . وتوجد بأذنه فهو فيها وهى منه ، مخاقتها كيف شاء . . ولكن الطبيعة ليست جسم الله . ويوجد عامل مشترك بين كل الكائنات . هو ذلك القانون الإلهى ، وهو أساس حياتها أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم فردية الشيء ، وفردية الشخص أو فردية الشيء هى هدفنا .

فنعندما أقول إنى أربى شخصاً . فعنى ذلك أنى أوقف هذا الشخص ونعمده على أنه كائن ذكى يفكر ويشعر بما يعمل ، وأنا أهيم له القصرى المناسبة لينفذ ما يريد ، وما تخليه عليه مشاعره الداخلية دون أن أتعرض له بما يحمد من نشاطه الحر أو أكبت فيه هذه الرغبة التلقائية الملحة .

فبالتربية والتعليم يفصح الإنسان عن نفسه لخير نفسه ، ويسلم الطبيعة ويؤكد المودة بينه وبين الله . . ، ويرفعه التعليم إلى درجة يستطيع فيها أن يعرف نفسه وغيره ويرفعه إلى حياة نقية طاهرة منزهة عن أدراج الرذيلة ، ولكى يتم هذا التعليم فن الواجب أن نعامل كل طفل حسب إمكاناته ، فلا يصبغ كل الأطفال بصبغة واحدة ، فان بينهم اختلافات فطرية .

ويقول فروبل إن الطفل طفل لا لأنه في سن معينة أو لأنه لم يضل بعد إلى سن معينة ، ولكن لأنه يحيا بصدق بما تلميه عليه فطرته وما تتطلبه طبيعته . والشاب شاب لأنه عاش بنفس الصدق في طفولته حتى استفد مطالبها ، وانتقل إلى مرحلة تالية تتطلب مطالب أخرى .

ومراحل النمو ليست منفصلة ، ولكنها تكون نمواً منسجماً متصلاً في ارتباط بديع يؤدي كل طور للذي يليه ، وتعتمد كل مرحلة على ما سبقتها من مراحل . ولهذا الاتصال صدق في المواد التي يدرسها الطفل ، فان كل مادة دراسة لها معنى وقيمة بالنسبة لغيرها من المواد ، كما يوجد ارتباط آخر بين مختلف أنواع النشاط النفسى كالإدراك والإحساس والإرادة . وهذا الترابط يسمح لها بأن تعمل ككل منسجم منظم . لدينا إذن نوعان من الترابط : بين المواد المدرسية وهو ترابط خارجى ، وترابط بين مختلف النشاط النفسية وهو ترابط داخلى . وعلينا أن نربط بين الداخلى والخارجى ، أى ترتبط رغبته (الداخلية) للنشاط وأفكاره وإحساساته وإرادته بما يعمل به خارجياً ، وهذا يعبر عنه فروبل بعبارة « جعل الداخلى خارجياً » أو « الخلق والابتكار » .

وينص لب نظرية فروبل على أن الطفل منذ وجوده في العالم يخضع لقوى الطبيعة والكائنات الحية ، ويوجه الله هذه القوى ، وتظهر أقصى درجاتها عند الإنسان : وجسم الطفل يربطه بالكائنات البشرية والطبيعة ، أما قلبه وعقله فيربطانه ويجعلانه عضواً في الجسم الأكبر وهو الإنسانية في الماضى والحاضر والمستقبل ، ويعتمد كيانه كله وروحه على الله ، ومنه يستمد قوته ونشاطه وحيويته . وما دام الأمر كذلك فيجب على الطفل أن ينمو تحت تأثير الطبيعة ، ففيها سيجد الظروف الملائمة التي تمكنه من تعلم القوانين التي تتحكم في كل الكائنات ، ويرى أنها تجاهد للوصول إلى درجة الكمال : ويلم بالقوانين التي تؤثر فيه . ثم يستنتج عن طريق عمليات الاستقراء الكثيرة أن القوانين الموجودة في الطبيعة والتي تتحكم فيها أيضاً يمكن أن ترجع كلها في مختلف مظاهرها إلى

قانون واحد... وسيصل الطفل إلى محبة الله ، وأنه الخالق الأعظم القادر
على التحكم المهيمن على الطبيعة وما فيها .

ويرى فروبل أن الوسائل التي تستخدمها الطبيعة لتنمية جسم الطفل هي
حركة أعضائه واستغلال وتدريب حواسه . وأهم غرائز الطفولة هي غريزة
الحل والتركيب وتبدأ بالتقليد ثم ينمو إلى الإبداع والابتكار . ويقترح تدريباً
لكل حاسة من الحواس ، ويشجع الأسئلة التي يسألها الأطفال .

ويرى فروبل أن أهم سمة مميزة للطفل هي رغبته الفطرية في النشاط أو
ما يسمى باللعب ، وينصح بضرورة استخدام اللعب والغناء في التعليم ... ولذا
أنشأ رياض الأطفال وهي يثبات باسمه مرحلة يجد فيها الطفل الألعاب والهدايا
والحدايق للزراعة والحفر والارتياح ، ويجد في لعب الأطفال مع بعضهم
وتعلمهم عن طريق اللعب وسيلة للتعبير عن أنفسهم ، وبهذا ينمون . كما أنها
وسيلة لتقريبهم من بعضهم البعض ومن الطبيعة ، ومن الله ، فينمو حبهم له
ولا يمتصون له أمراً .

وانتشرت رياض الأطفال في دول أوروبا ، وفي أمريكا ، وبقية دول
العالم ونقش اسم فروبل بالنور في سجل التطور التربوي . ولو أن طرائق
فروبل السيكولوجية طبقت في مرحلة رياض الأطفال إلا أن أفكاره عن
« النشاط الذاتي » و « النمو » كأفكار يستلوتزى عن « الملاحظة والتأمل »
وفكرة هريارت عن « الاهتمام والميل » تغلفت عميقاً في العمليات التربوية
إلى يومنا هذا . وقد ارتبطت فكرة فروبل عن النمو بطبيعية روسو ، فلم يقبل
القول بأن الإنسان يولد مزوداً فطرياً بالشر .

وسارت المبادئ التربوية ، المؤسسة على دراسة نفسيات المتعلمين ، جنباً
إلى جنب مع التقدم الصناعي والعلمي : وزاد عدد سكان أوروبا خلال القرن
التاسع عشر من ٢١٦ إلى ٣٥٠ مليوناً (١) بفضل زيادة الثروات والتقدم

Bruer, E. in : Readings in the Foundations of Edu- (١)
cation vol. I, p. 304.

الطبي . وطراً تقدم كبير على العلوم الطبيعية وعلوم الأحياء ، وبان تصور واضح في التعليم القديم والنزعة الإنسانية . واتجه النظر إلى محتوى المادة التي يدرسها التلاميذ ، ومدى ملائمتها للتقدم العلمي . وشهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر اتجاهين في :

١ - محتوى المادة التي تدرس .

٢ - إبراز قيمة الطريقة الاستقرائية وطرق تحصيل المادة .

وقد مهدت لهذين الاتجاهين آراء المربين ابتداء من روسو ونزعته الطبيعية وبستالوتزي ونزعته العلمية ولوك وتجربيته . ولكن المواد الكلاسيكية ظلت تسمك بصدارتها المناهج ، فكان من الصعب التخلي عن اللغات والرياضيات مثلاً وظهر الصراع بين الاتجاه العلمي والتربية السائدة وقتئذ في تحديد أن المراد أفضل للإنسان . ولهذا فقد فرق أنصار الحركة العلمية في بداية الحركة بين المعرفة الآلية والمعرفة الإيجابية :

١ - المعرفة الآلية هي تلك التي تعنى بالوسائل للحصول على المعرفة ، كاللغات والرياضة . وهي تساعد الفرد على فهم النواحي الطبيعية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والدينية ... إلخ . وهذه الوسائل تساعد الفرد على تنظيم حياته وإسعاده نفسه .

٢ - أما المعرفة الإيجابية فهي ترى ألا يحد الفرد بالمعارف فقط ولكن تمرن قواه العقلية حتى يتمكن من تحقيق أهدافه . وكانت الحركة العلمية في بدايتها تؤمن بنظرية الملكات ولذلك فتادت بتدريب قوى العقل ، كل قوة مستقلة .

وكان لابد للاتجاهات السائدة في أوروبا في منتصف القرن التاسع عشر أن تؤثر في التفكير التربوي . فصار عند جماعة العلميين تفسير جديد لمعنى « الدراسات العقلية الحرة » . وارتبطت الدراسة الحرة بقيمتها من الناحية العملية ، وهي التي تعد الإنسان لحياته كمواطن مستبدر . فالرجل في مهنته صاحب أفق يتعدى ما يتصل بالمهنة . متغفلاً إلى تأثيره في المجتمع . ولكي

يكون مواطناً مستقراً فإنه يتعلم أصول المهنة إلى جانب إلمامه بمواد أخرى تعمل على نجاحه في مهنته ، وقد تكون هذه المواد لغات وآداباً وفنوناً .
وبداً يتطور مفهوم التربية الحرة ، فهي تربية تهيئ الفرد لحياة سعيدة حرة في مجتمعه ، تربية لتعمل ويتجاوب اجتماعياً عن فهم وذكاء مع غيره ، ويسهم بقدر إمكاناته في الحياة الاجتماعية .

ولعل خير من يمثل الحركة العلمية هو هيربرت سبنسر .

سبنسر Herbert Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣)

وقد دخل سبنسر باب التربية بمقال عن « أى معرفة أكثر قيمة » .
وكتب هذا الفيلسوف الإنجليزي ثلاث مقالات متتابعة عن التربية العقلية والخلقية والجسمية مؤكداً أهمية إدخال الدراسات العلمية في المنهج ، ومهاجمة الاهتمام بالدراسات الإنسانية . وقد عرف سبنسر التربية بأنها إعداد للحياة الكاملة وللتك فيهمه من المواد ما يوصل إلى هذه الحياة ، كما يؤكد أهمية الطرق التي تدرس بها هذه المواد . ويقول سبنسر إن تحرير هذه المواد يجب أن يتم بعناية ، فلا يخفض (الموضحة) المصير أو لرأى أولياء الأمور ، بل يكون معيار الاختيار هو تحقيق الحياة الكاملة . ويقسم سبنسر أهم مناشط الحياة حسب أهميتها إلى :

١ - مناشط تؤدي إلى حفظ الذات مثل تعلم القسيولوجيا والصحة والطبيعة والكيمياء .

٢ - مناشط تحقق المطالب الضرورية للإنسان وهذه يطورها تؤدي إلى حفظ الذات ، مثل تعلم العلوم التي تساعد على كسب القوت .

٣ - مناشط تؤدي إلى حسن تربية الأطفال كتعلم الصحة وعلم النفس :

٤ - مناشط تعمل على إيجاد وإيقاء العلاقات الاجتماعية والسياسية .

٥ - مناشط صالحة لقضاء وقت الفراغ مثل تعلم الأدب والفن وعلم الجمال وهذه لها منزلة كمالية .

ويرى سبنسر أن المواد العلمية أصلح المواد لحفظ الذات كالصحة مثلاً ،

بل هي أصلح المواد لمختلف النشاط ، فهي ضرورية ليصل الإنسان وبذلك يحقق مطالب الحياة الضرورية ، وهي صالحة في تفهم الآباء كيف يربون أطفالهم . وهي لازمة لتوضيح أصناف السلوك المناسبة وضبطها ، وهي مؤدية إلى تفهم الفن والاستمتاع به ، بل هي أساسية في التربية العقلية والحلقية والدينية .

ويلقى سينسر اهتماماً واضحاً على التربية الحلقية ، ويعارض روسو في رأيه من الجزاء ، ويتفق معه في ضرورة أن يتعلم الطفل بطريقة طبيعية . وفي التدريب العقلي يتفق سينسر مع جمهرة علماء النفس في وقته فينصح بتقوية قوة الملاحظة ، واستخدام المحسوسات في التدريس ، ويؤكد أهمية استغلال الشدة في العملية التعليمية!

وهوجمت آراء سينسر بأنها تفتقر للاستقلالية ، كما أنها إعداد للحياة وليست مؤدية إلى الحياة ذاتها . وفي هذا الهجوم تلاعب بالألفاظ ، فإنه يقف في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر جامعاً بين الاتجاه العلمي والاتجاه الاجتماعي . فواد الدراسة التي يقترحها شاملة على ما يفيد الفرد كفرد وكعضو في جماعة .

وانتشرت آراء سينسر ، ويلوح أنه كان خير الفلاسفة التربويين الإنجليز في القرن التاسع عشر . وعبرت آراؤه وأفكاره المحيط الأطلسي كما عبرته في السابق آراء غيره من الفلاسفة الأوروبيين إلى الأرض الواسعة الغنية .



تأثرت المدارس الابتدائية الأمريكية بآراء بستالوتري التربوية . فقد هاجر إلى أمريكا واحد من درسوا على بستالوتري هو نيف Honeff عام ١٨٠٦ وتكلم عن بستالوتري وآرائه وشرح فهمه عن التربية أنها تفتح تدريجياً لقوى الإنسان واقترح عديداً من الخبرات يُعرض لها الأطفال في المدارس الابتدائية وطالب باستخدام المحسوسات في تعليم الأطفال (١) ، كما تغلغت آراء

Butts and Cremin : A History of Education in American Culture, p. 270. (١)

هربارت عن الميول والاهتمام في المناهج الأمريكية ، وأخذ المربون الأمريكيون من فروبل فكرة النشاط الذاتي والمشاركة الاجتماعية ، كما تأثروا باتجاه سبنسر في اهتمامه بالعلوم .

وتكلم المربون الأمريكيون في منتصف القرن التاسع عشر ، ولعل أبرزهم شيلدون Sheldon وفرنسيس باركر Parker ، عن الطفل كمحور للعملية التربوية وقد تأثر شيلدون كثيراً بآراء بستالوتزى فصمم مناهج المدرسة الابتدائية بحيث تدور حول موضوعات محسوسة ، ففيها دروس عن الأعداد والأحجام والأشكال والرسم والألوان والأوزان والأصوات والأماكن والحيوانات والنباتات والمعادن والسوائل وبدلاً من أن يعطى الأطفال مواد دراسية محددة ، عرضهم لخبرات مباشرة ، وعن طريق احتكاك الطفل بعناصر البيئة ودراساتها وملاحظاتها تتكون المادة العلمية ، وهو يشتمها ولا تلقى إليه من الراشدين .

ويذكر باطس وكرمين أن باركر أخذ خير ما عند بستالوتزى وفروبل وهربارت في تكوينه لعقيدته التربوية . فقد أخذ من بستالوتزى وفروبل الاهتمام بالطفل وجعله مركز العملية التربوية ، ومن هربارت فكرة الربط ، وقد أدى احتلال الطفل هذه المكانة إلى زيادة الاهتمام بدراسته علمياً ، وكان هذا شغل المربين والنفسانيين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وظل ينمو مع السنين وأصبحت المناهج تصمم بحيث ترضى حاجات الأطفال واهتماماتهم وقدراتهم (١) .

وقد أدى هذا الاتجاه عند بعض المربين الأمريكيين في نهاية القرن التاسع عشر إلى الاهتمام بالتدريب اليدوى في المدارس الابتدائية ، على أساس أن هذا التدريب مفيد لنمو القدرة العقلية . وكان هذا الاتجاه (الجديد) مثيراً لجدل كبير بين معسكرين : معسكر أنصار (الطفل محور العملية التربوية) ، ومعسكر أنصار (المادة محور العملية التربوية) . وقد أصدرت رابطة التربية الأهلية National Education Association عام ١٨٩٣ تقريراً عن مناهج

المدارس الابتدائية (وكانت ثمانى سنوات) وهى : النحو والأدب والحساب والجغرافية والتاريخ . وحول هذه المواد الخمس تركز التربية فى المدرسة الابتدائية ، وتدعم هذه المواد بدراسة الأطفال عن الرسم (الصناعى والفنى) ومشاهد الطبيعة (لتدريب عادات الملاحظة) ، وعلم وظائف الأعضاء ، والصحة ، والموسيقى ، والجبر ، والثقافة الدينية ، والأخلاق . ووزعت لجنة من أعضاء رابطة التربية الأهلية هذه المواد على سنى المدرسة الابتدائية الثمانية ليدرسها كل طفل . ووصف بثر مدير جامعة كولومبيا تقرير الرابطة بأنه كان متجهاً فى نظره إلى الخلف وليس للمستقبل .

وتدخل جون ديوى فى حومة النزاع قائلاً إن المشكلة لا تحل بأسلوب « إما هذا أو ذاك » ، إما الطفل وإما المادة ، وأعلن رأيه فى كتابه « الطفل والمنهج » عام ١٩٠٢ . وبسط ديوى المسألة فى أسلوب حكيم ، فتناول الطفل فى جانب ، والأهداف الاجتماعية وقيم الراشدين فى جانب آخر . ورأى أن المسألة مسألة « تأكيد » ، فمدرسة تؤكد المادة وتهتم بها على حساب خبرات الطفل على زعم أن الاهتمام بعمول المتعلمين يودى إلى السطحية فى العملية التعليمية ، أما المدرسة التى تدور حول الطفل ، فهى ترى المعلم بداية ومركز ونهاية العملية التعليمية ، وترى إلى أن يحقق الطفل ذاته لا أن يكتسب بعض المعلومات والمعرفة ، وبينما تهتم المدرسة لأولى بالنظام ، تؤكد الثانية الاهتمام والميول .

وماذا رأى ديوى ؟

لكن قبل أن نتحدث عن ديوى نعود إلى الشرق العربى فى القرن التاسع عشر .

الفصل الرابع عشر

الشرق العربي في القرن التاسع عشر

.... وكنا قد تركنا الشرق العربي يغط في نوم عميق ، ورحلنا إلى الغرب لننتع يقظته عن كتب . ثم بدأ الشرق العربي يصحو مع فجر القرن التاسع عشر . ومن حقنا علينا أن نعود إليه وإلى بعض رواده من المفكرين .

ومن أقوال الرحالة الذين زاروا مصر والشام في أواخر القرن الثامن عشر تنضح لنا حقائق كثيرة عن الجهل العام الذي ساد البلاد في شتى مناحي أنشطتها بل شمل الركود في جوابه العلم في الأزهر . ويرجع أن الهيئات التي تولت حكم مصر والاحتفاظ بها بإالة عثمانية (وهى الباشا والديوان والمماليك) التفتت إلى أملاكها وتزاحمها على السلطة ، ولم تلق اهتماماً بأحوال الرعية وثقافتهم . بل إن القوة العثمانية وقفت سداً أمام اتصال المصريين بمحضارة الغرب وأضعفت البلاد حرياً ، كما أن مصر فقدت شطراً كبيراً بتحول التجارة عنها..

وزاد الأمر سوءاً سيطرة أفكار الدروشة والتصوف على عقول الكثيرين من أهل مصر ... فطالت المسايح المدلاة من الأعناق ، وتلونت العمائم والملابس الفضفاضة ، وارتفعت ييارق ، ودقت الدفوف ، وكثرت حلقات الذكر ... وفي الغرب معامل مختبر ، ومصانع تعمل ومطابع تخرج الكتب الكثيرة الغنية الغزيرة .

ثم حدث اتصال بين بعض علماء مصر وعلماء الفرنجة بعد أن فتح بونايرت مصر ، وكان من هؤلاء العلماء عبد الرحمن الجبرتي والشيخ حسن الطاهر والشيخ إسماعيل الحشاش .. وغيرهم . وقد أسفر الاحتكاك مع عقليات غربية عن مفاهيم مغايرة وبداية نمو لاتجاهات في التفكير احتاجت عشرات السنين حتى تبلور عند بعض قادة الفكر والرأى . وكان الاحتكاك على أرض مصر في ظروف ضيقة وإمكانات محدودة . ثم اتسعت الآفاق بدراسة المصريين في أوروبا بعد الربع الأول من القرن التاسع عشر .

وعاد المبعوثون ليسهموا في رقي بلدهم ، ونفع منهم الكثيرون وتعلم من أهل البلد عليهم كثيرون . وكانت بداية انطلاقه .
وقد يرى المؤلف خيراً في عرضه بعض الاتجاهات التربوية التي نادى بها ثلاثة من المفكرين في القرن التاسع عشر في مصر .

رفاعه رافع الظهطاوى

هو السيد رفاعه بن يدوى بن على ... بن رافع المولود في طهطا من أعمال مديرية جرجا عام ١٨٠١ ، وهى السنة التي جلا فيها الفرنسيون عن مصر ، ويعود نسبه من ناحية أبيه إلى الحسين بن فاطمة الزهراء بنت رسول الله عليه السلام .

ودرس رفاعه في الأزهر مدة خمس سنوات تحم فيها دروسه وأصبح أهلاً للتدريس ، فدرس في الأزهر ... « وقد كان رفاعه منذ عهده الأول مدرساً ممتازاً ، فأقبل عليه الطلاب وأفادوا منه ، وكانت حلقات دروسه في السنتين التاليتين لتخرجه حافلة دائماً بالمستمعين من التلاميذ والمشايع ... » (١) .

وقد رشع الشيخ المطار تعليمه رفاعه إماماً لإحدى فرق الجيش الجديدة ، ثم رشحه إماماً للبيعة الموفدة إلى فرنسا . وذهب الشيخ رفاعه إلى باريس ، ولم تكن النية متجهة إلى أن يدرس إمام البيعة إلا أنه انكب على الدرس والتحصيل وتعلم اللغة الفرنسية حتى أجادها ، وكانت دراسة رفاعه في الترجمة وأمضى خمس سنوات كاملة ترجم خلالها الكثير من الكتب والنبد والقطع والمقالات ، وجاز امتحان الترجمة عائداً إلى أرض وطنه بعد أن عاش في أرض غريبة أثرت حتماً على قيمه واتجاهاته ، فقد اختلط بأقوام مختلفين وعادات غير مألوفة لديه ، وأنماط كان لها أثر كبير في حياته بين قومه . ولكن لم تؤثر إقامة الظهطاوى في عاصمة فرنسا أدنى تأثير على عقائده ، ولم تغير من أخلاقه الإسلامية وعوائده الشرقية ، كما يذكر ذلك على مبارك في خطه :

(١) جمال الدين الشبال : رفاعه رافع الظهطاوى ، ص ٢٢

(٢) على مبارك : اختلط الترفيقية ، الجزء ١٣ ، ص ٥٤

ومن بين ما كتب الطهطاوى عن الحياة الفرنسية في كتابه « تلخيص الأبريز » إلى تلخيص باريز ، يذكر رأيه في المرأة الفرنسية ، وأنه لا يعترض على السفور مؤمناً بأن الإصلاح ينشأ من التربية الصالحة والفساد من التربية غير الصالحة . ثم هو يقول إن العفة تستوى على قلوب النساء المنسوبات إلى المرتبة الوسطى من الناس ، دون نساء الأعيان والرعاع . فنساء هاتين المرتبتين تقع عندهن الشبهة كثيراً ، ويتهمن في الغالب . ثم يرى رفاعه إن وجود المرأة الفرنسية في المجتمع تكسبه جمالا وتضفى عليه بهجة وأنسا وحياة . ويعيب رفاعه على الفرنسيين انتشار الفواحش والبدع والاختلالات وأن لم عقائد قبيحة وشنيعة كالنكار بعضهم القضاء والقتل . ويذكر أن أكثر الفرنسيين لم من دين النصرانية الاسم فقط ... فلا يحتنون بما حرره دينهم أو أوجبوه أو نحو ذلك .

وعين رفاعه مترجماً في مدرسة الطب ثم نقل إلى مدرسة الطوبخجية بطرة حيث ترجم في الهندسة والجغرافية . وقد اقترح رفاعه إنشاء مدرسة للترجمة لسند حاجة البلاد من المترجمين والموظفين ليتم الاستغناء عن الأجانب ، فأُنشئت سنة ١٨٣٥ مدرسة الترجمة وغير اسمها إلى مدرسة الألسن (١) . وكانت الدراسة بها خمس سنوات يترجم فيها الطلبة كتباً في التاريخ والأدب وتطبع الترجمات الصالحة .

ويقال إن الشيخ رفاعه كان على علاقة طيبة بمحمد علي وابنه إبراهيم ، فلما مات إبراهيم وتولى عباس الذي كان يكره هذه العلاقة فاستبعدته إلى السودان وظل بها حتى جاء سعيد فعاد إلى القاهرة . ويقال أيضاً إن علي مبارك إثر عودته من أوروبا إبان حكم عباس ضايقه المركز الذي يخله الشيخ رفاعه وطمع في المنزلة التي ينالها حتى أقصاه عباس . وكان سعيد يكره ما فعله عباس فأعاد الشيخ رفاعه إلى القاهرة . وأمطره الشيخ قصائد يمدحه فيها ويعدد صفاته الحميدة ومآثره النبيلة ، ومع ذلك فإن سعيداً أصلاً وأمره

(١) وكان مكانها بيت الدهر دار يحيى الأزيكية .

في ١٨٥٥ بالغاء ديوان المدارس وتصقية ما فيه . ويقال إن رفاة كان قد اشترك مع إبراهيم آدم بك في تخطيط لتعليم كافة أفراد الشعب ، ولكن انشغال سعيد بمشروع قناة السويس وغيرها من المشروعات كاصلاح الجيش قتل التخطيط . ثم عين الشيخ رفاة ناظراً للمدرسة الخيرية بالقلعة وأصبح أميرالياً ، وصار يدعى رفاة بك بدلاً من الشيخ [رفاعة] ... وعادوا الختين إلى مدرسة الألسن وأيامها فأسمى يعلى في مناهج المدرسة الحربية حتى أنشأ بها قلماً للمحاسبة وآخر للترجمة ولبعض اللغات . وانكب على عمله في نشاط حتى عهد إليه بنظارة مدرستي الهندسة الملكية والعمارة وفتش مصلحة الأبنية ، ثم أشرف على الترجمة وعلى إحياء المؤلفات القديمة ونشرها . ولكن المدرسة أقفلت بعد خمس سنوات من إنشائها أي سنة ١٨٦١ وعاد رفاة إلى حياة بلا عمل ، بعد أن وضع لبنات الترجمة والنشر . فما كان أقوى غرام حكومة ذلك العهد بروية العلماء عاطلين (١) .

ومع تولى الخديو اسماعيل عاد رفاة إلى العمل وكان قد جاوز الستين من عمره فقد أعيد قلم الترجمة ، وأسندت نظارته إلى رفاة الذي عين أيضاً عضواً في قورمسيون المدارس ، وأسندت إليه كذلك رئاسة مجلة روضة المدارس التي أنشأها على باشا مبارك مدير المدارس سنة ١٨٧٠ ، وهي مجلة علمية أدبية أجماعية . وقد التحق بالتحرير فيها عبد الله فكرى بك للعلوم العربية والفنون الأدبية ، وبروكش ناظر مدرسة اللسان المصري القديم وخص بالتاريخ ، وإسماعيل الفلكي بك وعهد إليه بالفلك ، وعبد قبرى أفندى للجغرافية والأخلاق والمقائد ، وأحمد أفندى ننا وعهد إليه ببيان السواد النباتية . والشيخ عثمان مدوخ ، وطلب منه إمداد المجلة بغرائب التوارد والضحكات والألفاظ والأحاجي والنكات (٢) ... وكان يلحق بكل عدد من المجلة كتاب يؤلف لها . مثل كتاب « حقائق الأخبار في أوصاف البحار »

(١) من محاضرة ألقاها محمد جلال الدين الراغب عن جده ، ص ٢٦

(٢) من افتتاحية العدد الأول للمجلة في : أحمد مدوى (الرجح الأسبق) ، ص ٧٢

لعلى مبارك باشا ، وكتاب « آثار الأفكار ومتنور الأزهار » لعبد الله فكرى ، وكتاب « الصحة العامة والمنحة العامة » لمحمد بدر مدرس الأمراض الباطنية بالمدرسة الطبية ... الخ .

وانتهت حياة رفاة بك فى سنة ١٨٧٣ بعد أن عاش حياة حافلة متممًا بصحة جيدة وأعصاب قوية حتى ألت به آلام النزلة الثانية . وشيعت مصر كما تشيع عظيمًا قدم لها من علمه وإخلاصه ما جعلها تخلده فى سجل العظماء .

آراؤه فى التربية

تولى رفاة الطهطاوى مناصب عدة مرتبطة بالمسائل التربوية والتنقيفية ، فتفاوتت من التدريس فى ابتدائية الخرطوم ونظارتها إلى إدارة المدرسة الحربية وتخرج فيها ضباط أركان الحرب ، « ومدرسة الألسن » وكانت المورد لموظفى الدولة والتى تحولت فيما بعد إلى مدرسة للمعلمين ، كما قام بدور كبير فى تنظيم تدريس اللغة العربية بالمدارس فكان يتمتع التقهاء والشيوخ ليتخير منهم الأكفاء لوظائف التدريس . وكان يزور المدارس ليتفقد أعمال المدرسين ويختبر كفاياتهم . وكان يرى أن مدرسى اللغة العربية من الأزهر يجب أن يتهجوا فى التعليم مناهج جديدة ، وأن يتلقوا علومًا جديدة ، ويلرسوا أساليب فى التربية جديدة تؤهلهم لعبء القيام بعملهم فى المدارس الحكومية .

ومن كتابات ومؤلفات رفاة بك يستخرج الدارسون آراؤه فى التربية كما ورد ذكرها فى كتبه ومنها :

— تخلص الإبريز إلى تلخيص باريز .

— المرشد الأمين للبنات والبنين .

— مناهج الألباب المصرية فى مباحج الآداب العصرية .

١ - فى التربية ومعناها : يعرف رفاة التربية بأنها فن تنمية الأعضاء الحسية والمقلية ، وطريقة تهذيب النوع البشرى ، ذكر آكان أو أنثى ، على طبق أصول مطلوبة ، يستفيد منها الصبى هيئة ثابتة يتبعها ، ويتخذها عادة

وتعبر له دأباً وشأناً وملكة (١).

وفى هذا التعريف يتكلم رفاة عن أن التربية عملية نمو وتعمل على تكوين اتجاهات صالحة للفرد تؤثر في سلوكه وتصرفاته . ويضيف رفاة إلى ذلك بقوله إن تغذية الطفل تتم على ثلاثة أضرب ، الضرب الأول هو تغذيته بالطعام لكي ينمو جسمه ، والضرب الثاني تغذية عقله بتعليمه العادات والطباع المرغوبة ، والضرب الثالث تغذية عقله بتعليم المعارف وألوان العلوم . وبهذا يجمع رفاة بين التربية الجسمية والعقلية والخلقية . ويرى أن الأمة السعيدة هي التي أحسنت تربية بنينا . فان تربية الأفراد تربية حسنة سوف يؤدي إلى النهوض بالهبة الاجتماعية .

٢ - في نفسية التلميذ : يقول رفاة إن على ولي الأمر أن يتأمل حال الصبي ليرى ما هو مستعد له من الأعمال ، وحتى يستطيع أن يوجهه التوجيه الصالح . ولا يعمل على غير ما هو مستعد له . ويرى أن التربية الصحيحة هي تلك التي تلائم استعداد الطفل فتعمل على استغلال ذلك الاستعداد لتأخذ بيده حتى ينضج (٢).

ويرى رفاة أن التنافس صفة إنسانية تبحث طالب العلم على أن يجتهد كل الجهد ليفوق الأقران ، أو يساويهم ، وأن يستقرىء ، ويبحث عما يفعلونه من الحسن والطيب ، والملائم ، ليشارك الأقران فيه ، ويرجع فيه بمجودة فهمها ودقة نظره . فالتنافس في رأيه غيرة عمودة وغطاة معهودة ، مركوزة في جميع النفوس الزكية . وينافع رافع عن التنافس فيقول .. « وربما ظهر يبادىء الرأي أن التنافس رفيق الطمع ، وشقيق الحسد ، وأن التمسك به غير سالك في السبيل الأسد . مع أنه ليس فيه شيء من هاتين المثلبتين ، بل بينه وبينهما بون بعيد في الأثر والعين ، إذ ليس الغرض من التنافس حصر

(١) رفاة رافع القباطي : المرشد الأمين للبنات والبنين ، ص ٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٨

الفضل في صاحبه ، ولا الاختصاص بمكاسبه ومواهبه . بل مجرد التقدم في المعارف ، والدخول مع الأقران في ميدان السباق ، ليبادر كل منهم ، بالسعى واللاحاق . فهذا يحسن حال المعارف البشرية . وتبلغ درجة الكمال « (٢) . ويرى رفاة أن الأطفال مخطفون في الذكاء . وأن التربية الموحدة لا تستطيع أن تسوى بينهم في الذكاء . لأن ذكاءهم يختلف باختلاف الاستعداد الفردي . ويرى أن الذكاء الكامل إذا صحبته التربية الرشيدة كان عظيم النجاح . فان صحبته التربية المتوسطة ، كان يسير النتيجة ، لا يبلغ صاحبه الدرجة المنشودة .

٣- في أخلاق المتعلمين : يرى رفاة أن الأثرة خصلة ذنيبة يجب أن يتخلص منها الأطفال فهي منبع الحرص والطمع ، ويرى أن يعلم الطفل ، ذكراً كان أو أنثى ، من بواكير الطفولة العقائد الدينية الدالة على وجود الله ووحدانيته ، ويرى أن تسيّر التربية الدينية جنباً إلى جنب مع تربية الطفل المعاشية . ولا ينحرف رفاة بتوبيخ الطفل إذا خالف أصول الأدب في بعض الأوقات ، بل لا يكشف بأنه أقدم عليه : هذا في أول أمره ، وفي المرة الثانية فيوبخ الطفل سراً ، لأنه إذا تعود التوبيخ والمكاشفة أدى ذلك إلى أن يكون وقحاً ويهون عليه سماع الملامة في ركوب القبائح (٢) .

وبحترم رفاة صفات الأتونة عند البنات وهي التي اختصت بها دون الرجل ، والتي تزين بها ، وهي صفة الحياة والخوف والوجل ، فان المرأة لم تحقق لصحة شجاعة الرجل ، ولكن لتحمل الرجال على الشجاعة .

٤- في مراحل التعليم وأهدافها : يقسم رفاة التعليم إلى مراحل ثلاثة (٣) :
(أ) المرحلة الأولية أو الابتدائية : وهي مرحلة عامة يشترك فيها أولاد الفقراء والأغنياء البنون والبنات ، ويلدسون فيها القرآن الكريم وأصول الدين

(١) المرجع السابق ، ص ٧٤

(٢) أحمد بدوي (المرجع السابق) ، ص ٢١٥

(٣) أحمد بدوي (المرجع السابق) ، ص ٢٠٨ - ٢٠٩

والقراءة والكتابة والحساب ومبادئ الهندسة والنحو . ويؤمن رفاعة بأن الصانع إذا تعلم واجتاز هذه المرحلة بنجاح كان أقدر وأكمل في إنتاجه . وينصح المعلم في هذه المرحلة بأن ينجح أقصر الطرق في تعليم الغلمان حتى لا يضيع عليهم وقت طويل ، وهم أحوج الناس إليه في تعلم مهنة يكسبون منها .

(ب) المرحلة الثانوية ، ويدرس فيها التلاميذ العلوم الرياضية بأنواعها ، والجغرافية ، والتاريخ ، والمنطق ، والطبيعة ، والكيمياء ، والإدارة الملكية وفنون الزراعة . والإنشاء والمحاضرات . وبعض لغات (ألسنة) أجنبية ، ويرى أن ترغب الحكومة الأهالي في هذا التعلم الذي يكون به تمهيد لجمهور الأمة . ويكون تعلم المهن على اختلاف أنواعها بعد الانتهاء من التعليم الثانوي .

(ج) المرحلة العالية : وفي التعليم العالي يتخصص النراسون ويتبحرون في علم مخصوص ، كعلم الطب ، والفقه ، والجغرافية ، والفلك ، والتاريخ (١) ويرى أن يكون عدد تلامذة التعليم العالي معصوراً ، وألا يباح الالتحاق إليه إلا لأصحاب الثروة واليسار . بحيث لا يضر تفرغه العلوم العالية بالملكية .

فيما يرى رفاعة انتشار التعليم الأولي نجده محمد ويضيق التعليم العالي ، وقد يكون هذا سليماً ، ولكن الذي نأخذه عليه أن يميز هذا التحديد كان المركز الاقتصادي ، لا القدرة العقلية والاستعداد عند المتعلمين .

٥ - في صلة المعلم بالتلميذ : يرى أن تبنى صلة المعلم بالتلميذ على الحب والإخلاص ويتكلم رفاعة عن أن التلميذ يدعو لأستاذه كلما شرع في قراءة درس وتكراره أو مطالعته ، وإذا فرغ من الدرس دعا لأستاذه أيضاً ، كما يدعو الأستاذ للتلميذ . ويصر على أن يحترم المعلم تلاميذه ويجريهم مجرى بنيته ، وأن يكون شغوفاً عطوفاً عليهم ، صابراً على جفائهم وسوء أدبهم . ويستنكر

(١) يعتبر رفاعة الطهطاوي أول مؤرخ مصري عرب تاريخ مصر اقدم على حقيقته و شموه ما وصلت إليه الاكتشاف الأثرية وما كتبه المؤرخون الأوروبيون ، كما أنه من أوائل من نظروا إلى تاريخ مصر نظرة شاملة في جملته . (أنظر جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون في مصر في القرن التاسع عشر ، ص ٤٩ - ٨٧) .

فهرب معلمى القرآن تلاميذهم الصغار ، ففى هذا الخروج حتى حد الشرع .
غير أنه يجيز للأب تأديب ابنه بالضرب ، وينصح المعلمين بتغيب الأطفال
على التعلم ، وهما يترسم بالطف والرفق وأن يأذنوا لهم باللعب فى بعض الأوقات
ويكون لعباً جميلاً غير متعب لهم ، ليستريحوا من عناء الدرس .

وإذا كان هذا موقف المعلم من المتعلمين . فإن رفاة يطلب من المتعلمين
التأديب مع الله ومع المربين ، والتواضع والاعتقاد فيهم . ويرى أن يطيع
المتعلمون المعلمين ويسمعوا أقوالهم ويتصحبوا بنصائحهم .

٦- فى طريق التدريس :

- (أ) أن يبدأ المعلم بالأهم ، ويرى أن يأخذ العلوم عن أساتذتها ،
ويحذر من الاستفادة من الكتب إلا فى علم الحديث .
- (ب) ألا يخرج الطالب من علم إلى غيره حتى يحكمه .
- (ج) المطارحة والمناظرة فالتدريس أقوى من فائدة التكرار .
- (د) يقسم الدرس أقساماً حتى يسهل حفظه . فهذا - فى رأيه - أدعى
إلى الرسوخ فى الذاكرة من حفظه جملة (١) .

ويذكر أنه بعد الجولات التفتيشية التى قام بها ، أنه وجد عدم صلاحية
الكتب التى بأيدي التلاميذ ، فألف كتاباً جديدة ، يراها البعض أنها الخطوة
الأولى فى سبيل النهضة بالكتب المدرسية فى تاريخنا التعليمى . وكان رفاة
يسترشد بما رأى وبما درس من كتب فرنسية أثناء تلقيه العلم فى فرنسا (٢) .
٧- فى تطوير الأزهر : وكان ابن الأزهر باراً بالمعهد الذى تخرج فيه ،
فدعا إلى إدخال العلوم المصرية فيه ، قائلاً إنه لو تشيت خيار أهل العلم
الأزهريين بالعلوم المصرية لغازوا بدرجة الكمال ، وانتظموا فى سلك الأقدمين .

(١) وفى هذا المعنى يقول :

يحسن حفظ الفرح قصير على مراد ، بل والكبير
يرسخ فى الذاكرة ، وليس يحصى جريه بالتضمين والتبل نصاً

(٢) جمال الدين الشياح : (المرجع السابق) ، ص ٥٠

من فحول الرجال ... وكل من سار على الدرب وصل . فيقول ومدار سلوك جادة الرشاد والإصابة منوط - بعد ولي الأمر - بهذه العصاية (يقصد شيوخ الأزهر وطلابه) ينبغي أن تضيف إلى ما يجب عليها من نشر السنة الشريفة ، ورفع أعلام الشريعة المنيفة ، معرفة سائر العلوم البشرية المدنية ، التي لها مدخل في تقديم الوطنية ، من كل ما محمد على تعلمه وتعليمه علماء الأمة المجهدة ، فانه بانضمامه إلى علوم الشريعة والأحكام يكون من الأعمال الباقية على الدوام ، ويقتضى بهم في اتباعه الخاص والعام حتى إذا دخلوا في أمور الدولة يحسن كل منهم في إبداء المحاسن المدنية قوله ، فان سلوك طريق العلم النافع من حيث هو مستقيم ، ومنهجه الأبهج هو القويم يكون بالنسبة للعلماء سلوكه أقوم ، وتلقيه من أفواههم آتم وأنظم ، لا سيما وأن هذه العلوم الحكيمة للعملية ، التي يظهر الآن أنها أجنبية ، هي علوم إسلامية ، نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية ، ولم تزل كتبها إلى الآن في خزائن ملوك الإسلام كاللخيرة ، فان من اطلع على سند شيخ الجامع الأزهر الشيخ أحمد الدمنهوري رأى أنه قد أحاط من دوائر هذه العلوم بكثير ، وأن له فيها المؤلفات الجملة ، وأن تلقيا إلى أيامه كان عند أهل الجامع الأزهر من الأمور المهمة .

وكان رفاة حريصاً على أن يقتبس من المدارس الأجنبية الموجودة بمصر وخارجها ما يجد أنه صالح للتطبيق في المدارس المصرية ، وكتب كثيراً في (روضة المدارس) عن أخبار المدارس الأجنبية ونشاطها .

٨ - في تعليم المرأة : رأى رفاة أن المرأة من أجمل صنع الله القدير ، وهي قرينة الرجل في الخلقة ، والمعينة له في تدبير أمره ، والحافظة لأطفاله ، والساهرة على العناية بتدبير أمورهم ، والماسحة بيدها همومهم وآلامهم ولكنها تمتاز عنه بجسم أليف وألطف شكلاً ، لا يؤهلها لأن تشاركه الأشغال الشاقة . وبنية جسمها على الرقة واللين توجب كونها ألطف من الرجل طبعاً وأرق حاشية . فاذا انحرفت عن ذلك . كان انحرافها ناشئاً عن ظروف التربية والبيئة .

وفي رأى الدكتور أحمد بدوى ان رفاعة ربما كان أول من نادى بتحرير المرأة من رقة الجهل في العصر الحديث . ويدعم رأيه مسترشداً بكتاب الطهطاوى (المرشد الأمين) حيث يدعو إلى أن تنال الفتاة حظها من العلم ، كما يناله الفتى لأمر شئ (١) :

أولاً : ما للتعليم من أثر قوى في إسعاد بيت الزوجية ، وحسن معايشة الأزواج ، فالتعلم يخلق التناسب والتجانس بين الزوجين ، ويجعل المرأة أهلاً لمشاركة الرجل في الكلام ، وتبادل رأى ، ويبعدها عن مخف العقول والطينش الذى ينتج من معايشة المرأة الجاهلة لامرأة مثله ، وإن حصول المرأة على العلوم والمعارف ، وثقافتها الممتازة أجمل من صفات الكمال ، وأرفع قدرأ عند الرجل من الجمال :

ثانياً : إن آداب الفتاة ومعارفها تؤثر كثيراً في أخلاق أولادها ، فابنتها الصغيرة إذا رأت أمها مقبلة على مطالعة الكتب ، وضبط أمور البيت ، والاشتغال بتربية أولادها أحبت أن تقلدها في ذلك على عكس ما إذا رأتها مقبلة على زينتها وتبرجها . وإضاعة وقتها في هذا الكلام ، والزيارات التى لا فائدة منها ، فإن البنت تشب مضياًة لوقتها ، منصرفة عن النهوض ببيتها :

ثالثاً : إن العلم يهيء للمرأة سبيل العمل . فتعاطى من الأعمال ما يعطاه الرجال على قدر قوتها وطاقتها ، إذا دفعها الحال إلى ذلك . وهذا من شأنه أن يشغلها عن البطالة . فان فراغ يدها من العمل ، يشغل لسانها بالأباطيل وقلها بالأهواء . فالعمل يصون المرأة عما لا يليق . ويقرها من الفضيلة ، وإذا كانت البطالة مضمومة في حق الرجال . فهي مئمة عظيمة في النساء . فان المرأة التى لا عمل لها تقضى الزمن من خالصة في حديث جيرانها . وفيها يأكلون ويشربون . ويلبسون ، ويفرشون . وفيها عتدهم وعندها ... هكذا .

رابعاً : إن التجربة قد قضت في كثير من البلاد ، أن نفع تعليم البنات أكثر من ضرره : بل إنه لا ضرر فيه مطلقاً .

(١) أسد بدوى (المصحح الأخير) ، ٣٢٠ - ٣٢٢

خاصاً : إنه قد روى في كتب الأحاديث روايات كثيرة عن النساء ، وقد كان في زمن رسول الله من يعلم القراءة والكتابة من النساء للنساء ، وكان من أزواجه - صلى الله عليه وسلم - من يقرأ ويكتب ، كحفصة بنت عمر ، وعائشة بنت أبي بكر - رضيهم الله عنهما - وغيرهما من نساء كل زمن من الأزمان .

ويذكر ان لجنة تنظيم التعليم في سنة ١٨٣٦ اقترحت العمل لتعليم البنات في مصر ، وكان رفاة أحد أعضاء هذه اللجنة ، ولكن الاقتراح لم ينفذ ، فان المجتمع وظروفه وعقليته لم تكن تسمح وقتئذ بتعليم البنات كما اقترحه اللجنة ، واكتفى بإنشاء مدرسة للقبالات والموليدات (١) . ولم يسكت رفاة عن رأيه فدافع عنه كاتباً ومتكلماً ومثولاً ، مطالباً بأن تتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب وما يليق بالبنات أن تعلمه من الصنائع كالحياطة والتطريز . وفي سنة ١٨٧٣ أنشئت أول مدرسة لتعليم البنات في مصر ، أنشأها جشم آفث هانم أفندي .

هكذا كان يفكر رفاة بك رافع الطهطاوى في التربية ومستقبلها ، فقد آمن بالتربية والتعليم والعلمين ، حتى أنه كتب في كتاب المرشد الأمين : « إن خير الناس من يعيش على الأرض المطعون » (٢) .

(١) جسد الدين لاديه (المراجع الأمين) ص ١٠

(٢) رفاة الطهطاوى (المراجع الأمين) ١٤٦

على مبارك (١)

رائد التعليم الشعبي ، في لغة اليوم ، والمصلح التربوي الذي دفعته التجربة الواقعية والخبرة القاسية إلى الإصلاح . فأصلح في نظام التعليم مؤمناً بأنه عن طريق التربية لا السياسة يكون التقدم ، بل إن الإصلاح السياسي ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمي فلا بقاء له ولا قيمة .

ويختلف على مبارك عن رفاعة الطهطاوي ، فعلى مبارك رجل تخطيط على مستوى السياسات الكبرى ، يتطلع إلى أفق عريض ، فهو يتخطى عتبات الحاضر إلى المستقبل ، أما رفاعة فكان راعياً في نظراته إلى المسائل الجزئية ، فنبغ في إدارة المدارس الواحدة تلو الأخرى ، كما تألق في التأليف والترجمة . ولعل في حياة على مبارك الكثير من المفاجآت الممتعة للقارئ والتي صهرته صبراً وكونت له طابعاً مميزاً ، فهذا الطفل الذي ولد في برنبال إحدى قرى الدقهلية (عام ١٨٢٣) صمم أن يصل إلى مراتب الحكام . وكان أبوه الشيخ مبارك مزواجاً ، أنجب من واحدة فقط سبع بنات وولداً واحداً هو على ، وعاش الطفل طفولة بائسة فقيرة ، وجلس إلى أبي عصر فقيه الكتاب كارهاً التعليم . وعندما حلت الضائقة المالية على أسرته هاجر الشيخ مبارك إلى عرب الساعة الذين أكرموه وحل بينهم ليسد مطالبهم الدينية . وجلس على إلى أبي الخضر في كتاب قرية قرية ولم يجد رشايه لسيدنا قاضي القلب . وكره الكتاب كرهاً شديداً . وتركه ليكون صبياً لكاتب يعمل عند موظف كبير ، ولم يتعلم منه على مبارك شيئاً يذكر بل تحمل إهاناته وضربه .

(١) المادة مستمدة من :

- أحمد أمين : زعماء الإصلاح في العصر الحديث .
- سيد زايد : على مبارك وأعماله .
- أحمد مروت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر .
- على مبارك : الخطط التوفيقية .
- محمد أحمد خلف الله : على مبارك وآثاره .
- محمد عبد الكريم : على مبارك (حياته ومؤثره) .
- عمود الشرقي وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته ومؤثره .

ثم هرب على من ضمط أبيه وأمه ، واتهم ظلماً وبجراً ، ثم ساعده السجبان بعد خروجه ليكون كاتباً صغيراً عند مأمور زراعة القطن بأبي كبير ، هو « عبر أفندى » وكان حبشياً أسود البشرة . وكان المعروف أن وظائف الحكام قاصرة على الترك البيض ، وعجب على مبارك وظل يسأل حتى عرف أن « عبر » كان مملوكاً لسيدة ثرية وألحقته بمدرسة قصر العيني التي يتخرج فيها الحكام . وكان حتى يريد أن يكون من الحكام ، فأصبح شغله الشاغل الوصول إلى مدرسة قصر العيني وانتظم في الكتاب حتى عر المقتش ، ومر ، وسافر إلى القاهرة ، ولكنه وجد مدرسة قصر العيني غيبة رجاءه . ثم إلى مدرسة الهندسة بأبي رحيل ، ومنها دخل مدرسة المهندسخانة ببولاق ، وخرج منها في بعثة إلى فرنسا . واستمرت إقامته في فرنسا خمس سنين . وكان أثناءها يرسل إلى أبيه نصف ما رتب له ، وكان مائة وخمسة وعشرين قرشاً .

وقد خرج على مبارك من سنن دراسة مجموعة مفاهيم أثرت على اتجاهاته التربوية سواء في نظارته للمعارف . أو كتاباته المختلفة ومشروعاته الكثيرة . فقد ضاقه ميلنا (أبو صر) بقسوته وشكليته ، كما كره معاملة أبي خضر ، وخطب أمله فيما تقدمه مدرسة قصر العيني من مواد هراسية أو وسائل للمعيشة . ومن هذه الخبرة آمن بأن التعليم يجب أن يكون من متطلبات البيئة ومسايراً لحاجاتها ، فقد كتب واصفاً الكتاتيب ، « وكانت المكاتب الأهلية في المدن والأرياف جارية على العادة القديمة ليس فيها على قلة أهلها إلا تعليم القرآن الشريف ، وأقل من القليل من يتممه منهم ، ويجيد حفظه ، ويجوده ، ويحسن قراءته . ومع رداءة الخط في عامة المكاتب » .

كما آمن بضرورة تحرير التعليم من النظم العسكرية والعقوبات العنيفة . فقد رأى وخبر معاملة سيئة ، فكان الطعام المكون من العسل ، والقرنفل يقدم على طيلة في (قراوتين) . ونام على مبارك على حصر من الحلفاء واستخدم أغذية صوفية ولبس جلباباً وزعجوطاً . ثم في تجهيز ارتدى بدلة مكونة من عتري أو صديري وسروال وحزام . وكان قص الشعر إجبارياً أسبوعياً ،

والاستحمام في الحمامات العامة مرة كل أسبوعين ، وقد فكر مراراً في الهرب ولكنه خشى أن يسجن أبوه أو يأخذ أحد أخوته رهينة حتى يعود . واستنكر على مبارك جلد التلاميذ علانية وتقييدهم بجزير من الحديد جزاً منضبطاً ارتكبه ، ويأخذ على مبارك على الفقهاء في المدارس والكتاتيب سوء فهمهم لعملية التربية ، فيقول إنهم كانوا يعتقدون في أن « عصاية الفقى من اللجنة » فأكثرُوا من أذية الصبيان ، كما كان الخوف أساس العلاقة بين المعلمين والمتعلمين ، ودفع الخوف الأطفال إلى محاولة استرضاء الفقيه إما بالرياء والنفاق والفتنة أو بجله فله .

ثم درس على مبارك في فرنسا ، ورأى ثقافة غلظة ، وقد عرفنا شيئاً عن فرنسا في منتصف القرن التاسع عشر ، فقد مضى على ثورتها أكثر من نصف قرن وانتشرت آراء روسو وبستالوتزى ، وشاهد على مبارك دروساً في المعاهد التعليمية الفرنسية . ثم عاد إلى مصر في عهد عباس .

وتقلب في وظائف عدة . وأمضى سنوات بعيداً عن الوظيفة ، ولكنه استغلها في التأليف والكتابة . ويذكر أنه بدأ عمله برتبة يوزباشى أول ، وكان يعمل مدرساً بمدرسة طرة الحرية ، ثم ظل يترقى إلى أن نال رتبة الأميرالاي وكان ناظرًا للمدرسة المهندسخانة . وفي عهد سعيد أوشى به حساده فأرسله الوالى إلى حرب القرم ، وعاد بعد حوالى سنتين ونصف ، ولكنه لم يجد عملاً . وفكر في العودة إلى مسقط رأسه والعمل في الأرض واشتغل في التجارة مزايداً وعمل مهتماً حراً . وجاء عهد اسماعيل ووجد في على مبارك كفاءة يحق بها أطماعه ، فعهد إليه بتصميم وفتح شوارع مختلفة ، وبني جسوراً وحفر ترعاً وأقام مساجد عديدة . ولكن على مبارك كان شغوفاً بالتربية ، ويلوح أن هذا الميدان هو الذى خطد اسمه كرائد من روادها الأوائل في مصر الحديثة .

آسه على مبارك وإخترائه في التربية

وصل على مبارك في عهد اسماعيل إلى أكبر منصب تربوى ، فكان ناظرًا (وزيراً) للمعارف ، وقد أهله المنصب إلى أن يضع آراءه محل التنفيذ . ولعل

واللائحة رجبية ، (١٢٨٤ هـ - ١٨٦٨ م) التي وضعها تعتبر قفزة هائلة في ميدان التعليم المصري ، وبداية للتعليم الشعبي المتحرر من أهواء الولاة والحكام ولو قليلا . وقيل أن أعرض هذه اللائحة أشير إلى اتجاه من على مبارك كان خطيرا وجريئا في نفس الوقت ، فهو يريد أن يقيم للتعليم القوي كيانا لا يتأثر بأهواء الحاكم ، فقد عز عليه أن يقفل عباس المدارس التي بناها محمد علي لحلمة أغراضه الحرية ، ثم يأتي سعيد ويتكل بالتعليم ، لقد أراد على مبارك أن تكون المصادر المالية التي تصرف على التعليم القوي والشعبى غير مرتبطة بما يجود به الحاكم ، ولذلك أعد ميزانية تعتمد على الحكومة وعلى أموال من الأوقاف الخيرية .

ولائحة رجبية في أقسام ثلاث :

انقسم الأول : ويأخذ من المادة الأولى الى السابعة والعشرين من اللائحة وهو خاص بمكاتب المدن . وكان بالقاهرة وحدها ٢٢٢ مكتباً يتراوح عدد التلاميذ في كل منها بين خمسة تلاميذ ومائة . وكانت المكاتب فوضى في مبانيها وإدارتها وحتى ما يدور فيها . وقد ألغى على مبارك غير الصالح من هذه المكاتب مع تحويل تلاميذها إلى مكاتب مناسبة . ثم اهتم بتزويد المكاتب الكبيرة بالمدرسين الذين يدرسون الخط والحساب والصرف والجغرافيا والتاريخ ولغة أجنبية . أما في المكاتب الصغيرة فيدرس بها العرفاء والمؤدبون القراءة والكتابة والعد إلى جانب تعليم القرآن الكريم . كما اهتم بالمكاتب الأهلية غير التابعة للأوقاف فسمح بأن يتدب لها من ديوان المدارس من محتاجة من المعلمين .

واهتم على مبارك بالرعاية الصحية بين التلاميذ ، فرتب لكل جهة طيبيا خاصا ، كما أولى عنايته بالمتفوقين فكانوا يحضرون حفلات الحكومة في الأعياد وأصبح من حق التلميذ أن ينتقل من مكتب صغير إلى مكتب كبير دون امتحان أما إذا أراد دخول المدارس الحكومية (الأميرية) فعليه اجتياز امتحان معين .

انقسم الثاني : ويأخذ من المادة السابعة والعشرين إلى الثانية والثلاثين من (٧٨ م - تطور الفكر)

اللائحة ، وهو خاص بتنظيم مكاتب القرى والنواحي ، وقد كلف على مبارك الأهالي بجملة مصاريف المكاتب التي تنشأ أو توجد فعلا في قراهم ، كما كان عليهم دفع أثمان الكتب والأدوات المدرسية اللازمة للتلاميذ القادرين على شرائها .

القسم الثالث : ويأخذ من المادة الثالثة والثلاثين إلى المادة الأربعين ، وهو خاص بالمدارس المركزية التي يصير لإنشاؤها في مراكز المديريات ، وقد كلف الأهالي ، ما لم توجد مبان حكومية لائقة ، بناء مدارس لأولادهم وتأنيئها ، أما الأدوات المدرسية والكتب وما أكل وملابس التلاميذ فكانت تؤخذ من أموال الأوقاف الخيرية . ويهتم على مبارك اللائحة بتنبيه للمؤدين أو المعلمين .

هذا ، وييلور الدكتور محمد أحمد خلف الله الأسس التي قام عليها إصلاح على مبارك في التعليم ، فيقول عن اللائحة إنها :

١ - احتفظت للكتاتيب بحياتها البسيطة التي خرجت عليها منذ إنشائها ويتمثل ذلك في احتفاظها بالقرآن الكريم أساساً للتربية والتعليم ، وبمعلمي الأولاد من الفقهاء والعرفاء ، وبالأثاث البسيط الذي لم تعرف الكتاتيب غيره . كما أقرت اللائحة الكثير من التقاليد والعادات المرعية فأقرت الحرية التي يتمتع بها الأهالي في إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب أو صرفهم عنها .

وحرصت اللائحة حرصاً شديداً على أن تظل هذه الكتاتيب مؤسسات أهلية لا تتدخل الحكومة في شأنها إلا بمقدار ، وذلك لتظل هذه الكتاتيب محفظة بثقة الأهالي . وتصبح في الوقت نفسه في يد الحكومة على أنها الأداة الشعبية البسيطة الرخيصة لمكافحة الأمية ، ومقاومة الجهالة ، ونشر قسط من التعليم ... كما وصلت اللائحة بين هذا اللون من التعليم وبين التعليم الأميري الممثل في مدارس الحكومة الابتدائية والتجهيزية ، فرسمت بأن التلامذة المنهين من تلك الكتاتيب يدخلون إذا أراحوا في المدارس الابتدائية أو المدارس المركزية الأميرية .

٢ - قسم على مبارك مكاتب الأوقاف قسمين على أساسين مختلفين ، الأول من حيث الموارد المالية التي تعتمد عليها هذه المكاتب ، وكان بعضها تحت نظر ديوان الأوقاف وبعضها الآخر له أوقاف نظارتها لغير ديوان الأوقاف ، فأخضعها على مبارك للمعارف من حيث الإشراف الفني ، وأخضعها لـديوان الأوقاف من حيث النظارة والموارد المالية ، أما القسم الثاني فقام على أساس آخر هو عدد التلامذة في كل مكتب ، فقسمت المكاتب إلى كبيرة وصغيرة ، أو إلى مكاتب من الدرجة الأولى ، ومكاتب من الدرجة الثانية . وقامت الدراسة في المكاتب الكبيرة على أساس أنها تقريباً كالمدراس الابتدائية ، أما الصغيرة فقد قُسمت للثلاثة منها بأن جعلتها مرحلة قبل هذه ، واكتفت بما كان يدرس بها من القرآن الكريم والقراءة والكتابة ، ولم تضاف إليها إلا شيئاً قليلاً من الحساب .

وخضعت مكاتب الأوقاف لإشراف المعارف وأصبحت جزءاً من النظام التعليمي العام .. فجميع المدارس والمكاتب سواء بالقرى أو بالبنادر تكون تحت أصول تنظيمية وترتيبات حسنة منتجة ، وامتحانات سنوية ، وملاحظات وتفتيشات من طرف الحكومة . وهذا لتحسين حالهم واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة إليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة مع تهذيب رعاياها وإصلاح حالهم . ووجود التعاون بينهم ، ومعاونتهم لأوطانهم .

ورمى على مبارك إلى الإكثار من عدد المدارس ، ولكن حقبة المال وقفت أمامه ، وقد رأى أن يسلك طريقين . الأول تعديل أساس الحياة المدرسية في المدارس التي تنشأ الدولة وتتفق عليها من الميزانية العامة أو من إيراداتها ، والثاني تكليف الأهالي بإنشاء مدارس على نمط المدارس الأميرية أو المركزية .. والأساس الذي قامت عليه الحياة المدرسية في النظام الجديد أنها تحولت من حياة عسكرية يجمع فيها الصبية ، وتصرف عليهم الدولة ، إلى حياة مدرسية يتردد فيها الطالب على المدرسة نهاراً ويبيت في منزله ليلاً ، ويدفع ولى أمره بعض تكاليف تعليمه . بهذا أصبح نشاطاً تشارك فيه الحكومة والأمة .

ولعل مبارك الفضل في إنشاء مكاتب لتعليم البنات أحدهما في القرية
والآخر بالسيوفية ، مؤكداً بذلك هدفه من التعلم عامة وجعله مطاباً وطنياً
قومياً لا وسيلة في يد الوالى لتنفيذ مآربه .

وكان من رأى على مبارك توسيع القاعدة في التعليم في مرحلته الأولى :
وتيسير التعليم فيها مع تحسين مادة التعليم وطرائق التدريس . ولهذا فقد اتجه إلى :
ثورة في إعداد المعلمين ، ثم اتجه إلى نشر الثقافة لختلف الأعمار . وسوف
أتناول الاتجاهين :

إعداد المعلمين :

جاء في البند السادس عشر من لائحة رجب : « تعيين المعلمين والمؤدبين
يكون بمعرفة ديوان المدارس وتعطى لم شهادة من الديوان المذكور ، وهذا
يكون بأغداد الديوان المذكور مع من يلزم من العلماء وعمد الجهة . » وجاء في
البند السابع عشر : « شرط المؤدب أن يكون حسن الأخلاق والصفات وفيه
أهلية لتعليم القرآن الشريف كما ينبغي ، وأن يكون له معرفة بأمر الدين القويم
وأن يحسن باب العلية من الحساب » .

وجاء في رسالة أرسلها إلى زوجته يصف فيها المؤدب الذى يجب أن
تخيره لتعليم أولاد الأسرة من البنين والبنات (وردت الرسالة في كتابه
« علم الدين ») . « وإذا اخترت مؤدباً فالأولى أن يكون موصوفاً بأوصاف
الكامل . ذا معرفة ووقار ، وسكينة وجلال . وأن يكون في فن الحساب
كاشفاً عن مخدراته النقاب وفي فن اللغة والأدب كاتماً حفظ لسان العرب ،
وفي العقيدة أشعرياً ، وفي الأخلاق أحنفيّاً ، وفي علم السير مجدداً ، وفي
الحديث نهراً . ولا يلزم أن يقيم معهم طول نهاره ، بل يكفى أن يأتى لهم في
وقت معين ، والأولى أن يكون بعد وقت إفطاره ثم يخرج بعد أن يقسم لهم
الوقت نصفين : نصف يشتغلون فيه بالمطالعة والمذاكرة والنصف الآخر
يلعبون فيه . والأولى أن تكون حصّة اللعب متخللة بين أوقات التعليم والمذاكرة
لئلا يطول عليهم الجلوس ، فتخمد فكرتهم ، وتضعف بنيتهن وأرجوك منع

الضرب مطلقاً ؛ وأن تسلكي بهم طرق النصيحة ، والأسباب الموجبة لزيادة الاجتهاد وصفاء القريحة كأن تهدي إلى المجتهدين منهم بعض تحف ، من ملابس أو مأكّل أو كتب أو مصحف ، ونحو ذلك مما تميل إليه الأطفال على حسب ما يظهر لك من الأحوال ، فإن ذلك باعث لغيرتهم وازدياد رغبتهم أكثر ما يكون بالأذى والضرب ، لأن الضرب يؤثر في الأعضاء الظاهرة فقط . وبعد برهة من الزمن يزول كأن لم يكن ، بخلاف ذلك يؤثر في الباطن .. وأيضاً فإن الضرب يحرك الشهوات الغضبية عند المضارب فلا يقف في ضربه عند حد العقاب بل يتعداه لما يخطر في باله من سوابق ذنوب المضروبين ، فربما أضرب بأعضائهم أو ترتب على الخوف والرعب بحتم عما يخلصهم من يده ، فيحجبون بكل ما أمكنهم من الحجج من غير تمييز بين قبيحها ومليحها حتى ينجو من يده ، وربما أبلغاته الاحتجاجات والتعللات إلى أسباب الدنائة وخسّة الطباع فتبقى فيهم طول عمرهم .

وفي هذه الرسالة يتكلم على مبارك عن الشروط الواجب توافرها في المعلم أو المؤدّب ، من الناحية العلمية ، والأخلاقية ، وعلاقته بالأطفال ، ويلمس في الجزء الأخير من الرسالة (لم أذكره فيما سبق) عن ضرورة البدء بالكلمات الصغيرة والحكم القصيرة ثم يتدرج منها إلى ما فوقها . ويلمس أيضاً نواحي نفسية خاصة بالمؤدّب والطفل .

لذلك كانت حناية على مبارك باعداد المعلمين بعد ما قاصده منهم ، ورغبة في تحسين أحوال التعليم عامة كركيزة للنهوض بوطنه . ولم تكن هناك معاهد خاصة لتخريج المعلمين ، فكان الأتھر عبد البلاد بمدرسى اللغة العربية والدين والقرآن الكريم ، وتمتد مدرسة الألسن المدارس بمدرسى اللغات الأجنبية والمواد الأدبية أما مدرسة المهندسخانة فكانت تقدم مدرسى الرياضة . ولم يكن هؤلاء يعدون ليكونوا معلمين اللهم إلا معرفتهم المادة التي يدرسونها ، وشعر على مبارك بالمشكلة ... « وحيث كان من أهم ما يلزم للمدارس الاستحصالة على معلمين مستعدين للقيام بسائر وظائف التعليم أمنت النظر في هذا الأمر

المهم ، وإذ ذاك فكر في إنشاء مدرسة يؤخذها من خيرة طلبة الأزهر بامتحان ويختار لها خيرة العلماء من الأزهر وغيره ، ويعلم طلبها العلوم الدينية وشيئا من علوم الدنيا كالرياضة والجغرافية والتاريخ والطبيعة والكيمياء ، فكان من ذلك كله مدرسة دار العلوم .

« دار العلوم » كانت اسماً لقاعة المحاضرات الملحقة بالكتبخانة ، وحولها على مبارك إلى مدرسة لتخريج المعلمين . وكان يصرف للطلبة فيها مرتب شهري يعينهم في كسائهم ونفقاتهم ، كما كانوا يتناولون فيها طعام الغداء . وتخبر لم على مبارك جماعة من أفاضل علماء الأزهر ، فانه كان كثير الشكوى من ضعف التلاميذ في اللغة والنحو . ويذكر على مبارك سبب إنشائه هذه المدرسة لتخريج معلمى اللغة العربية في التماس رفعه إلى الخديو في ٣٠ يولييه عام ١٨٧٢ و بما أن مرغوب الجانب الخديو نشر أنوار القدن والتقدم بتوسيع دائرة التربية والتعليم ولذلك حصل بعنايته السنية وفى ظل حضرته العلية بتجديد ما تجدد من المكاتب الأهلية ولم يزل حاصلا مزيد الاهتمام بحسن تنظيمها وازديادها وتصميمها في سائر جهات الوطن العزيز وذلك محتاج بالضرورة لوجود كثيرين من مهرة المعلمين يقومون بواجبات حسن التربية والتعليم على الوجه الآتم كمرغوب جناب ولى النعم .

وقد تلاحظ أن المشتغلين الآن بوظيفة التعليم في اللغة العربية والتركية ليس فيهم الكفاية بالنسبة لذلك ، فان وافق الحضرة العلية يتمخبط قدر ٥٠ من نجباء الطلبة من سن ٢٠ سنة إلى ٣٠ سنة يؤخذون بالامتحان لمن يرغبون ذلك ويوجد فيهم الأهلية واللباقة ويدرس لهم في دار العلوم الملحقة بالكتبخانة العامة ما يلزم لتعميم معلوماتهم واستعدادهم لأداء وظيفة التعليم وحسن التربية على الوجه المطلوب والأسلوب المرغوب . ويحصرن جميع الدروس التى تلقى إليهم ويربط كل منهم مدة إقامته تحت التعليم ١٠٠ قرش شهري ضمن المتحصل للكتبخانة من الرسوم بدويان الأوقاف . وعند تعيين أحد منهم في وظيفة في مكتب من المكاتب بعد تمام تعليمه وظهور براعته بالامتحان يربط له بدل

١٠٠ قرش المذكورة على الجهة التي يعين لها الماهية اللازمة على حسب الوظيفة التي ينتخب إليها فانه بهذه الوسطة يمكن الاستحصال على ما فيه الكفاية من المعلمين للغة العربية والتركية ويؤخذ منهم لجهات الاقتضاء على حسب الزوم، وبذلك يتقدم ويستقيم أمر المعلم والمتعلمين .

فبناء عليه لزم ترقيمه لمرص ذلك على الاعتبار السنية وترد الإفادة عما يصلح الأمر الكريم بمقتضاه .

وقد وفق على التماس على مبارك ، وعمل به ابتداء من أغسطس عام ١٨٧٢ .

الثقافة العامة :

كانت لائحة رجب لتنظيم التعليم في المدارس العامة والخاصة ، ثم أعداد المعلمين اللازمين لهذه المدارس ، وكانت الخطوة الثالثة المباركة نحو تيسير الثقافة لأبناء الوطن خارج المدارس . وفي هذا السبيل ألف على مبارك مجموعة كتب ، كما شجع غيره على الترجمة والتأليف . كما أنشأ داراً للكتب .

أما مؤلفاته فقد عرف عنه أنه كان رجلاً موسوعياً متنوع الثقافة . فقد كتب في الهندسة العسكرية . والأدب ، والتاريخ ، والطب ، والجغرافية ، والحديث الشريف ، والموازين والأقيسة ، والهجاء ، والتمرين على القراءة ، والحساب . وكتبه تنقسم إلى نوعين ، ثقافة مدرسية خالصة ، والنوع الثاني ثقافة عامة .

أما الكتب المدرسية فقد ألف بعضها بمفرده ، كما اشترك معه آخرون في تأليف البعض الآخر . ومن هذه الكتب المدرسية : تذكرة المهتمين ، تقريب الهندسة ، تنوير الأفهام في تنفيذ الأجسام ، خواص الأعداد ، طريق الهجاء والتمرين . الميزان في الأقيسة والمكاييل والأوزان ، حقائق الأخبار في أوصاف البحار ...

أما كتب الثقافة العامة ، فأهمها كتاب « الخلط التوفيقية » وفيه يصف

القاهرة وحارتها وشوارعها ومساجدها ومدارسها ، كما يصف مدن مصر
وقراها مرتبة على حروف الهجاء . ويذكر أن كتاب « الخطط التوفيقية »
أكمل به على مبارك خطط المقرضى ، والكتاب فى عشرين جزءاً أو خمسة
مجلدات (حوالى ألفى صفحة) ، ويقال إنه كان يستعين بمروسيه من الموظفين
فى الوزارات التى تولاهام كالمعارف والأوقاف والأشغال . فى جمع كثير من
المعلومات التى ضمها كتابه هذا .

ولعل مبارك كتاب آخر اسمه « علم الدين » وهو قصة شيخ تربى فى الجامع
الأزهر ، وتعلم عليه مستشرق إنجليزى ثم دعاه لزيارة إنجلترا . وفى الطريق
من القاهرة إلى الاسكندرية كان الشيخ علم الدين يجيب على أسئلة المستشرق .
وبعد الاسكندرية صار الشيخ هو الذى يسأل والمستشرق يجيب ، وكان غرض
على مبارك من الكتاب إعطاء الشرقيين معلومات عن الغرب وحضارته وقيمته ،
ومن كتبه أيضاً « نخبة الفكر فى تدبير نيل مصر » وهو كتاب فى الجغرافية
يشتمل على مقدمة وأربعة أبواب . تكلم فيه الكاتب عن تاريخ الديار المصرية .
وفى يتعلق بالنيل من مسائل . وفى تكوين وادى النيل ، وفى أهالى القطر
المصرى .

كما أشرف على مبارك على ترجمة كتاب « خلاصة تاريخ العرب » لمؤلفه
العالم سيدى Sedillot . وظهرت له عدة مقالات فى « روضة المدارس المصرية » .

ومظهر آخر من مظاهر إنعائه الثقافة العامة ، إنشاء دار الكتب ، ويقول :
« ولما لم يكن بمصر دار كتب جامعة عامة يرجع إليها الملمون للاستعانة على
التعليم كما فى مدارس البلاد الأجنبية ، أنشئ عمل بحوار المدارس من داخل
سراى درب الجماميز المذكورة لهذا الغرض ، وصرف عليه من مربوط
المدارس . فجاء عملاً متمماً يزيد عن لوازم المدارس من الكتب وأدوات
التعليم ... وصدر أمر بأن تجمع فيه الكتب المنفردة (أى الموجودة فى الجهات
المرية وجهات الأوقاف) فجمعت من كل جهة وجعل لها ناظر وخليفة ،
وترتب لها مغير من علماء الأزهر لمباشرة الكتب العربية وآخر لمباشرة الكتب

التركية . ونظمت لها لأئمة صار نشرها يؤخذ لها باباحة الانتفاع بها للطالبين وسهولة التناول للراغبين مع العناية لها وعدم التفريط فيها فجاءت بحمد الله من أنفع الإنشاءات ... وجعل لها محل على الكتب والمطالعة والمراجعة فيها والتسليم والنقل منها ، ورتب فيه ما يلزم للكتابة من الأدوات بحيث يقيس بهذا الموضوع لكل من شاء غرضه من ذلك متى شاء ... »

ويتضح من مجهودات على مبارك ، وقد تعرضت لبعض منها ، أن النجاح كان نحو المصالح الجماهيرية بإيمان واضح وبرغبة صادقة في تحسين التعليم وخاصة في المرحلة الأولى منه ، مرحلة الكتاتيب والمدارس الابتدائية ، ثم ينتقل إلى تثقيف عام للجماهير ، أما ما بينهما فيلوح أن القوة الحاكمة كانت ذات سلطات لا يستطيع إزاءها على مبارك كثيراً . ويلوح أن الخديو إسماعيل أَرْضَى نفسه من حيث نتائجه بأن عصر دار أكبرة للكتب : وفيها أيضاً مدارس في القرى .

عبد الرحمن الكواكبي

بدأت مصر تطل على العالم بعقرون من التوم العميق المخدر ، ولكن العالم المتحضر كان قد سبق فجاء إلى مصر مع الحملة الفرنسية ؛ وبدأت العواصم العربية في سوريا والعراق وشبه الجزيرة العربية تنظر بعين مثلهفة وخائفة في نفس الوقت لهذه الحزمة الحقيقية التي تحمله مدينة الألف مئذنة - القاهرة المحروسة . وثقلت المسلمون وأحنوا النظر في موقفهم ، فهاهي الدولة المسلمة الكبرى (الدولة العثمانية) تحيطهم بكل أنواع الاستبداد والاضطهاد . كما بدأت الدول العظمى (إنجلترا فرنسا) تلمح كنوزاً وإمكانات في الشرق العربي الإسلامي .

وكانت الدولة العثمانية وجلاً مريضاً هراماً ، لا يقوى على الثورات المتلاحقة في بلاد البلقان واليونان . بل إن رجلين من داخل البلاد العربية وجدوا الفرصة سانحة لزيادة علل الرجل المريض ، محمد عبد الوهاب في شبه الجزيرة العربية يثور لإصلاح ديني ، ومحمد علي يتألب على الباب العالي يريد لنفسه حكماً مستقلاً ولأبنائه من بعده في مصر .

وعز على بعض المتحمسين أن يروا الشرق العربي متكبساً ذليلاً ، عز عليهم أن يروا الدين يستغل في انحراف ضد مصالح الجماهير الشعبية التي كساها الجهل بطبقات من الصدا والسلبية والكسل . عزت عليهم هذه الانكسافات التي جعلت دول المشرق الإسلامي تركع تحت أقدام العثمانيين الأتراك ..

وتلاشت في السماء أربعة نجوم زاهرة ، وأرعدت السماء بالعرب أن يسمروا الصيحات فتيقظوا ، وأبرقت السماء حتى تضيء لهم الطريق إلى الحرية والكرامة ... وإلى المجد الذي غبا . صاح جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩ - ١٨٩٧) هدافاً إلى إصلاح العقول والنفوس ، ثم إصلاح الحكومة

ورابطاً ذلك بالدين . وكان يرى إصلاح الحكومة عن طريق الشعب . عمل جاهداً بقلمه وحماسة على إنهاض النول الإسلامية المتخلفة لتلحق بالأمم الغربية التي سبقها .

ومن النجوم الزاهرة عبد الله النديم (١٨٤٥ - ١٨٩٦) الذي فتح للناس في جريدته « التنكيث والتبكيث » و « الأستاذ » أبواباً من الإصلاح الاجتماعي كانت مغلفة ، في الصلح والزراعة ، واللغة والصناعة ، والأخلاق الخ ولد السيد عبد الرحمن الكواكبي في حلب عام ١٨٤٨ ، ونشأ نشأة دينية ، فعلم اللغة العربية والدين في مدرسة أسرته بحلب بالمدرسة الكواكبية . ثم تعلم الفارسية والتركية . وقد تقلب الكواكبي في عدة وظائف ، وأنشأ جريدة في حلب اسمها « الشهاب » ، وعمل بالتجارة وبالمشروعات العمرانية ، واحتك بأصناف كثيرة من الخلق ومن ألوان الاستبداد التركي . ويذكر أنه نأوا « عارف باشا » وإلى حلب من قبل السلطان عبد الحميد فزور الوالي عليه أوراقاً . وحوكم الكواكبي في بيروت بناء على طلبه . وانتهت المحاكمة بتبرئته ومعاقبة الوالي .

وقد أمضى الكواكبي الشطر الأكبر من حياته في دراسة أحوال المسلمين فقرأ عنهم ، وزار بلادهم مستطلعاً ودارساً . وخرج من هذه الدراسة بكتابين خلدا ذكرهما « طبائع الاستبداد » و « أم القرى » ويقول الأستاذ أحمد أمين في تعليقه على موضوعات كتابي الكواكبي ... « كان الحديث في مثل هذه الموضوعات التي مسها الكواكبي في كتابين من الموضوعات المهرمة ، لأنها تمس نظام الحكم من قريب ، وتفهم الشعوب حقوقهم وواجباتهم ، وتفهمهم على مناحي الظلم والعدل ، وتبيهم للمطالبة بالحقوق إذا سلبت ، والقيام بالواجبات إذا أهملت . وهذا أبغض شيء لدى الحاكم المستبد ، لذلك رأينا الشرق من بعد ابن خلدون أغلق هذا الباب . ولم يفتحه أي باحث بعده . وصار كتاب ابن خلدون مقدمة بلا نتيجة . والعلوم التي حوفظ عليها واستمرت دراستها ، هي علم النحو والصرف واللغة والفقه ، لأنها لا تمس الحاكم من

قريب ولا بعيد ، ولا تفهم الناس أين هم من حاكمهم وأين حاكمهم منهم ؛ والأدب مداح للملوك والحكام ، يجعل ظلمهم عدلاً وفسادهم صلاحاً ... والمؤرخون لا يؤرخون إلا لشخص الحاكم في حياته وأعماله وحروبه وزوجاته وأولاده ، أما الشعب فلا شيء إلا أن يكون مزرعة للحكام . وأحب علم إلى الحكام المستبدين وأدعاهم لنصرته هو ما لا يتصل بالحكم ونظامه ، ورجال الدين المقربون هم الذين يدعون إلى التسليم بالقضاء والقدر ، ويستطيعون أن يولدوا المعاني من مثل « السلطان ظل الله في أرضه » . أما علم الاجتماع وعلم السياسة والاقتصاد فلم يعرفه الشرق بعد ابن خلدون بتاتاً ... » .

ويتخذ الكواكبي الدين أساساً للإصلاح لأنه كان يرى :

١ - أن الدين أصلح الأشياء لأن يقوم عليه الإصلاح ، وإن يكن هو ذاته في حاجة دائمة لمن يتعهده بالإصلاح . ويقول في هذا الصدد ... « وما أخرج الشرقيين أجمعين من بوذيين ومسلمين ومسيحيين وإمبراطورين وغيرهم إلى حكماء لا يبالون بغوغاء العلماء الغفل الأغبياء ، والرؤساء القساة الجاهلاء ، يحددون النظر في الدين فيعيدون التوافق المظلمة ، ويهدونه من الزوائد الباطلة ، مما يطراً عادة على كل دين يتقدم عهده فيحتاج إلى تجديد يرجعون به إلى أصله . » .

٢ - أن الإصلاح الديني يؤدي حتماً إلى إصلاحات عديدة في مختلف نواحي النشاط ، فعندما أنكر البروتستانت معصومية البابا خطوا إلى القنطرة العقلية ، وتحمرر العقل المسيحي من سلطان البابا ، ثم أزالوا الحواجز بين الإنسان وربه ، وبدأ المسيحي يناقش النصوص الدينية ... ثم يناقش الأوامر التي تصدرها السلطة الزمنية ، وحاول تحديد العلاقة بين الحاكم والمحكومين . ورأى الكواكبي أن إصلاح الدين يتم بالنظر في (١) :

١ - الزيادات التي دخلت على الدين وليست منه ، والتشديدات التي جاء بها الفقهاء فأضرت بالدين نفسه وجعلته لا يحتمل ولا يطاق ، والتحولات التي

(١) محمد أحمد خلع الله : الكواكبي - حياته وآثاره . ص : ٢٥ .

وقع فيها الأتلمعون وكيف جلبت عليهم الخبرة وشوشت على المسلمين أمور دينهم وديارهم .

٢ - مصادر الدين التي يصرح أن نقت عندنا ، ولا نعدوها إلى غيرها ، والأسس التي يصرح أن يقوم عليها فهم الدين واستنباط أحكامه . والحرية التي يجب أن يتمتع بها العقل البشري في أمور هذه الدنيا . وفي الصفحات القادمة نظرة طائر سريعة لأهم ما أورده عبد الرحمن الكواكبي في كتابيه « طبائع الاستبداد » و « أم القرى » .
أولاً : كتاب « طبائع الاستبداد »

ويدور حول تعريف الاستبداد بأنه « صفة للحكومة المطلقة العنان ، التي تتصرف في شئون الرعية كما تشاء ، بلا خشية حساب ولا عقاب » . ويتكلم عن علاقة الاستبداد بالدين والعلم والمجد والمال والأخلاق والتربية والترقي .

الاستبداد والدين : يقول الكواكبي ... « يرى المهررون السياسيون من الفرنج أن التعاليم الدينية ومنها الكتب السماوية تدعو البشر إلى خشية قوة عظيمة هائلة لا تدرك كلها العقول تهدد الإنسان بكل مصيبة في الحياة وعذاب مديد أو خالده بعد الممات تهديداً ترتعد منه القرائص فتخور القوى وتتدهل منه العقول فتسلم للخبل والأوهام . ثم تفتح هذه التعاليم أبواباً للنجاة من تلك المخاوف عليها حجاب من البشر هم الأحبار والقسس والمشايع . ودخولها التنظيم الراسب بالقلب والقالب ، أي تقديم جزية احترام مع ذلة اعتراف أو ثمن غفران أو كفالة الرزق من بيت المال لأولئك الحجاب الذين بعضهم يحجزون حتى الأرواح من لقاء ربها ما لم يأخذوا عنها رسوم المرور إلى القبور وفدية الخلاص من الاعتراف .

ويقولون إن المستبدين من السياسيين يبنون استبدادهم على أساس من هذا التفسير أيضاً لأنهم يسترهبون الناس بالتحاليل الشخصية والتشامخ الحسى ويدلّونهم بالقهر والقوة وسلب الأموال حتى يجعلوهم خاضعين لهم عابدين لأجلهم كأنهم خلقوا من جنة الأنعام نصيبهم من الحياة ما يقتضيه حفظ النوع فقط :

والحاصل أن كل الملتحقين السياسيين يروى السياسة والدين بمشيان متكاتفين ويعتبرون أن إصلاح الدين أسهل منألا وأقوى وأقرب طريقاً للإصلاح السياسى ... لا مجال لرمى الإسلامىة بالاستبداد بعد أمثال هذه الآيات البينات المفسرات للمواد من قوله تعالى « وأمرهم شورى بينهم » أى شأنهم . وقوله تعالى « يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم » وهم العلماء والرؤساء على ما اتفق عليه أكثر المفسرين ... إن الإسلامىة مؤسسة على أصول الإدارة الديمقراطية أى العمومية والشورى والأريستوقراطية أى شورى الأشراف ... لكن إهمال المراقبة والسيطرة والمواخذة والسؤال أوسع لأمرام الإسلام مجال الاستبداد وتجاوز الحدود ... وقد جمع البعض جملة مما اقتبسه وأخذة المسلمون عن غيرهم وليس هو من دينهم فقال : اقتبسوا مقام البابوية وتمثله ، باحترام الأعاضم احترام عبادة . وطاعة الكبراء على العمياء : وضاهوا مقامات البطارقة والكردينالية والشهداء وأسقفية كل بلد . وحاكوا مظاهر القديسين وعجائبهم والدعاة المبشرين وصبرهم ... وقلدوا رجال الكهنوت فى مراتبهم وتميزهم فى ألبسهم وشعورهم . وشاكلوا مراسم الكنائس وزينتها والبيع واحتفالاتها والترنحات ووزنها والترنحات وأصولها وإقامة الكنائس على القبور وشدة الرجال لزيارتها .. والخلاصة أن البدع التى شوشت الإيمان وشوشت الأديان تكاد كلها تتسلل بعضها من بعض وترى جميعها إلى عرض واحد هو المراد ألا وهو الاستبداد ... (١) » .

الاستبداد والعلم : يقول الكواكبي ... « المستبد لا يخشى علوم اللغة المقومة لسان إذا لم يكن وراءه اللسان حكمة حملاس تعقد الآلوية أو سحر بيان يفل الجبوش .. وكذلك لا يخاف المستبد من العلوم الدينية المتعلقة بالمعاد لا اعتقاده أنها لا ترفع غباوة ولا تزيل غشاوة وإنما يلهى بها المهوسون للعلم ، فاذا نبيغ فيها البعض ونالوا شهرة بين العوام لا يعلم وسيلة لاستخدامهم فى تأييد أمره بنحو سد أفواههم بلقيات من فتات مائدة الاستبداد .. فلم ترتد

فرائص المستبد من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية والفلسفة العقلية وحقوق الأمم وسياسة المدنية والتاريخ المفصل والخطابة الأدبية وغيرها من العلوم الممزقة للغيوم .

ويقال بالإجمال إن المستبد لا يخاف من العلوم كلها بل من التي توسع العقول وتعرف الإنسان ما هو الإنسان وما هي حقوقه وهل هو مغبون وكيف الطلب وكيف التوال وكيف الحفاظ . المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله . المستبد سارق ومخادع والعلماء منبهون مخفرون والمستبد أعمال وصوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء ... »

المستبد كما يبغض العلم لتأنيده يبغضه للدائه لأن العلم سلطاناً أقوى من كل سلطان ، فلا يلد للمستبد من أن يستحق نفسه كلما وقعت عيت . على من هو أرق منه علماً ... لذلك لا يحب المستبد أن يرى وجه عالم أذكى فإذا اضطرب مثل الضبيب يختار المتصاغر المتعلق . وعلى هذه القاعدة بنى ابن خلدون قوله « فاز المتعلقون » بل هذه طبيعة في كل المتكبرين وعليها مبنى ثنائهم على كل من يكون مسكيناً خاملاً لا يرجي نكير ولا لشر ...

ينتج مما تقدم أن بين الاستبداد والعلم حرباً دائمة وطرداً مستمراً يسمى العلماء في نشر العلم ومجنّده المستبد في إطفاء نوره والطرفان يتجاذبان العوام . ومن هم العوام ؟ هم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا وإذا خافوا استسلموا .. العوام هم قوت المستبد وقوته بهم ، عليهم يصول وبهم على غيرهم يطول . يأسرهم فيهللون لشوكته ، ويغصب أموالهم فيحمدونه على إبقاء الحياة ، ويهينهم فيثنون على رفعة ويغري بعضهم على بعض فيفتخرون بسياسته ، وإذا أسرف بأموالهم يقولون عته إنه كريم ، وإذا قتل ولم يمثل يعتبرونه رحيماً ويسوقهم إلى خطر الموت فيطعمونه حنر التأديب . وإن تقم عليهم منهم بعض الأداة قاتلوهم كأنهم بؤسة ... (١) .

الاستبداد والمجد : ثم يتكلم الكواكبي عن الاستبداد والمجد ويقول بأن : « العقل والتاريخ والبيان يشهد بأن الوزير الأعظم المستبد هو اللئيم الأعظم في الأمة ثم من دونه من الوزراء يكونون دونه لوئماً ، وهكذا تكون مراتب لوئهم حسب مراتبهم في التشريفات ... المستبد حريص على ظلم الناس وهو محتاج لعصاية تعينه . فهل يجوز العقل أن ينتخب لعصايته من يشك فيه أنه لا يوافق على مراده ، كلا ... هل ينتخب وزيراً له من السوقة لم تسبق له التجربة ولا معرفة ما انطوى عليه ، كلا ... إن وزير المستبد هو وزير المستبد لا وزير الأمة كما في الحكومات الدستورية ... إن كل رجال عهد الاستبداد لا أخلاق لهم ولا حمية ولا يرجى منهم خير مطلقاً ... » .

إن المستبد فرد عاجز لا قوة فيه ولا حول له إلا بالمتجدين . والأمة المأسورة ليس لها من يحك جلدتها غير ظفرها ، ولا يقودها إلا العقلاء بالتنوير والإهداء حتى إذا اكشهرت سماء عقول بنينا قبض الله لها منها قادة أبراراً يشتركون لهم السعادة بشقاؤهم والحياة بموتهم حيث جعل الله في ذلك لذتهم ولظلمة خلقهم . كما خلق آخرين فساقاً فجاراً مهالكهم الشهوات والمتالب فسبحان الذي يختار من يشاء لما يشاء وهو الخلاق العظيم (١) .

ثم يتكلم الكواكبي عن « الاستبداد والمال » . ويرى الكواكبي الخير في نوع معقول من الاشتراكية فلا ينبغي أن يتساوى العالم الذي أنفق زهرة حياته في تحصيل العلم النافع ، أو الصانع الماهر في صنعة مفيدة ، وذلك الجاهل الخامل النائم في ظل الحائط ، ولكن العدالة تقتضي أن يأخذ الراقي بيد السافل والفقير بيد الفقير فيقره من منزلته ، ويقاربه من معيشته . والحكومة الاستبدادية سبب في اختلال نظام الثروة ، فهي تعجل رجال السياسة والدين ومن يلحق بهم يتمتعون بحظ عظيم من مال الدولة ، مع أن عددهم لا يتجاوز

الواحد في المائة... كما أن الحكومات المستبدّة تيسر للسفلة طريق النقي بالسرقة والتعدى على الحقوق العامة .

...نعرض لأثر الاستبداد في الأخلاق فيرى أنه يضعفها أو يفسدها : فلا يحب الفرد وطنه لأنه يشقى فيه ، ولا ينعم بلذة العزة والشمم والرجولة . ويجعل الاستبداد من الفضائل رذائل ، ويفسد عقول المؤرخين ، ويفقد الثبات في الخلق ، ويرغم الأخيار من الناس على آفة الرياء والتناق .

/الاستبداد والتربية/ : يقول الكواكبي : « خلق الله في الإنسان استعداداً للفساد فأبواه يصلحانه وأبواه يفسدانه ، أى أن التربية تربو باستعداده جسماً ونفساً وعقلاً ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر . الاستبداد المشوم يؤثر على الأجسام فيورثها الأسقام ، ويسطو على النفوس فيفسد الأخلاق ، ويضغط على العقول فيمنع نفعها بالعالم : بناء عليه ، تكون التربية والاستبداد عاملين متكاملين في النتائج ، فكل ما تبنيه التربية مع ضغطها يهدمه الاستبداد بقوته . الإنسان في نشأته كالغصن الرطب ، فهو مستقيم لدن بطبعه ، ولكنها أهواء التربية تميل به إلى عين الخير أو شمال الشر ، فإذا شب يمس ويقي على آمياله ما دام حياً ، بل تبقى روحه إلى أبد الأبد في جميع النظم على التضييق أو نعيم السرور بإبقاء حق وظيفة الحياة ... »

التربية ملكة تحصل بالتعليم والتمرين والقلادة والاقتباس فأهم أصولها وجود المربين وأهم فروعها وجود المدين ، وهذه الملكة بعد حصولها إن كانت شراً تضافرت مع النفس والشيطان فرسخت . وإن كانت خيراً تبقى مقلدة كالسفينه في بحر الأهواء لا يرسو بها إلا على فرعها الذي أو الوازع السياسى مع المثابرة على العمل بمقتضاها ... :

التربية الجسم وحده إلى سنين : وهى وظيفة الأم وحدها . ثم تضاف إليها تربية النفس إلى السابعة ، وهى وظيفة الأبوين والعائلة معاً . ثم تضاف إليها العقل إلى البلوغ وهى وظيفة المعلمين والمدارس . ثم تأتى تربية القلادة بالأقربين إلى الزواج وهى وظيفة الصنفه . ثم تأتى تربية المقارنة (٢٠٠ - تطود تنكر)

وهي وظيفة الزوجين إلى الموت أو الفراق . ولابد أن تصحب التربية من بعد البلوغ تربية الظروف المحيطة ، وتربية الهيئة الاجتماعية وتربية القانون أو السير السياسى وتربية الإنسان نفسه ...

لحكومات المنظمة هي التي تتولى ملاحظة تربية الأمة من حين تكون في ظهور الآباء وذلك بأن تسن قوانين النكاح ثم تعنى بوجود القابات والمفقهين والأطباء ثم تفتح بيوت الأيتام والقطاء ثم المكاتب والمدارس للتعليم من الابتدائي الجبري إلى أعلى المراتب ، ثم تسهل الاجتماعات وتمهد المراسع برعى المتدييات وتجميع المكتبات والآثار وتقيم النصب المذكرات وتضع لقوانين المحافظة على الآداب والحقوق ... (١) .

ثم يتضح لنا أن التربية الصحيحة لا تمكن في ظل الاستبداد .

ثم يتكلم الكواكبي في الأجزاء الأخيرة من كتابه عن « الاستبداد والترف » يقصد الترف في الجسم وفي الاجتماع بالعائلة والعشيرة ، ثم الترف في القوة والعلم والمال ، ثم الترف في الملكات بالحصول والمفاخر . ويتكلم عن الترف الروحي ، وأن وراء هذه الحياة حياة أخرى يترقى إليها على سلم الرحمة والإحسان ، وأن الاستبداد بالأمة عتو ذلك كله .

ثم يقترح وسائل التخلص من الاستبداد عن طريق اللين والتدريج ويثني أشعر بالظلم ، وهذا يكون بالتعليم والتحميس .

ثانياً : كتاب « أم القرى » (٢)

في هذا الكتاب ، الذي كتبه بالقاهرة بعد عودته من زيارات لبلاد إسلامية ، يتحدث الكواكبي عن مؤتمر عقد في أم القرى (مكة المكرمة) حضره ممثلون عن الأقطار الإسلامية وبعض الضيوف . والكتاب في أسلوب قصصي طريف ، وفي رأى أغلب من كتبوا عن الكواكبي أن قصة المؤتمر

(١) المرجع السابق . ص : ٩٧ - ٩٨ .

(٢) الفقرات مأخوذة من كتاب « أم القرى » لبند الرحمن الكواكبي ، طبعة المطبعة

العصرية بعلب - عام ١٩٥٩ .

إنما هي من نسج خياله ، وفي رأى البعض أن القصة لها أصل واقعي وأزاد عليه الكواكبي .

ويقول الكواكبي في مقدمة مفاوضات ومقررات مؤتمر النهضة الإسلامية المنعقد في مكة المكرمة سنة ١٣١٦ هـ .. « أما بعد فأقول ، وأنا هو الرحالة المتكفي بالسيد الفرائي : أنه لما كان عهدنا هذا ، وهو أوائل القرن الرابع عشر ، عهداً عم فيه الخلل والضعف كافة المسلمين ، وكان من سنة الله في خلقه أن يجعل لكل شيء سبباً ، فلا بد لهذا الخلل الطارئ ، والضعف النازل من أسباب ظاهرة غير سبب القدر الخفي عن البشر ، فحدثت الحمية بعض أفاضل العلماء والسراة والكتاب السياسيين للبحث عن أسباب ذلك ، والتفتيح عن أفضل الوسائل للنهضة الإسلامية ، فأخذوا ينشرون آراءهم في ذلك في بعض الجرائد الإسلامية الهندية والمصرية والسورية والتتارية ، وقد اطلعت على كثير من مقالاتهم الغراء .. ثم بدا لي أن أسعى في توسيع هذا السعي بعقد جمعية من سراة الإسلام في مهد الهداية أعنى « مكة المكرمة » ...

ثم ارتحل (في كلامه الوارد بالمتقدمة) من موطنه بأحد مدن الفرات وطاف ببلدان عربية . وتقابل مع من دعاهم في مكة ، ولم يتخلف عن الاجتماع سوى (الأديب البيروني) ، أما المجتمعون فكانوا : السيد الفرائي ، الفاضل الشامي ، البليغ القديسي ، الكامل الاسكندري ، العلامة المصري ، المحدث اليمني ، الحافظ البصري ، العالم التجدي ، المحقق المدني ، الأستاذ المكي ، الحكيم التونسي ، المرشد القاسمي ، السعيد الانكليزي ، المولى الرومي ، الرياضي الكردي ، المجتهد التبريزي ، العارف التاتاري ، الخطيب القازاني ، المدقق التركي ، الفقيه الأفغاني ، الصاحب الهندي ، الشيخ السندي ، والإمام الصيني .

وعقد المؤتمر اثني عشر اجتماعاً ، وفي الاجتماعين السابع والثامن (الأربعاء الرابع والعشرين من ذي القعدة سنة ١٣١٦ هـ ، والخميس الخامس والعشرين) عرض السيد الفرائي أسباب فتور المسلمين وهي :

أولاً : أسباب دينية : كتأثير عقيدة الجبر في أفكار الأمة ، وتأثير المزهريات في السعي والعمل وريثة الحياة ، وفتن الجدل في العقائد الدينية ، والذهول عن سماحة الدين وسهولة التدبر به ، وتشديد الفقهاء المتأخرين في الدين خللاً للفلسف ، ثم هاجم الدجالين والمنسوسين على الدين وشأون العلماء في واجباتهم وكثرة الآراء في الدين ، والتعصب للمذاهب والآراء المتأخرين : وتكليف المسلم نفسه ما لا يكلفه به الله وشأونه فيما هو مأمور به (١) .

ثانياً : أسباب سياسية : مثل تفرق الأمة إلى عصبية وأحزاب سياسية ، وحرمان الأمة من حرية القول والعمل وفقدانها الأمن والأمل ، وفقد العدل والتساوي في الحقوق بين طبقات الأمة ، إبعاد الأمراء والتبلاء الأحرار وتقريبهم التملقين والأشرار ، وفقد قوة الرأي العام بالحجر والتفريق ، وانغماس الأمراء في الترف ودواهي الشهوات ، وحصر الاهتمام السياسي بالحياة والجنسية فقط ... إلخ (٢) :

ثالثاً : أسباب أخلاقية : مثل الاستغراق في الجهل والارتياح إليه ، والإخلاء إلى الخمول ترويحاً للنفس ، والتحلال الرابطة الدينية ، وفساد التعليم والوعظ والخطابة والإرشاد ، وفقد التربية الدينية والأخلاقية ، فقد القوة المالية الاشتراكية بسبب التهاون في الزكاة ، وغلبة التخلق بالتملق نزلاً وصغاراً وتفضيل الارتزاق بالجنسية والخدم الأميرية على الصنائع ، وتوهم أن علم الدين قائم في العمائم وفي كل ما سطر في كتاب ، ومعاداة العلوم العمالية 'رتباحاً للجهالة والسفالة ... وغيرها (٣) :

ثم هاجم العراقي الإدارة العثمانية وسوء معاملتها للعرب : . وكما يستدل عليه من أقوالهم التي تجري على ألسنتهم مجرى الأمثال في حق العرب . كاطلاقهم على عرب الحجاز (ديلنجي عرب) أي العرب الشحاذين .

(١) عبد الرحمن الكواكبي . أم القرى ص : ١٥٨ - ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق ص : ١٦٠ - ١٦١ .

(٣) 'المرجع السابق' ص : ١٦١ .

وإطلاقتهم على المصزيين (كور فلاح) بمعنى الفلاحين الأجلاف .. (١) ،
وفي الاجتماع الثامن يستكمل السيد القرائي أسباب فتور المسلمين ، فيقول
إن من أعظمها غراراتهم أى عدم معرفتهم كيف يحصل انتظام المعيشة لأنه
ليس فيهم من يرشد إلى شيء من ذلك ، بخلاف الأمم السائرة فإن من وظائف
خدمة الأديان عندهم رفع الغرارة ، أى إلى الحكمة في شئون الحياة . وأما
الأقوام الذين ليس عندهم خلعة دين أو الشراذم الذين لا يتمنون لخدمة
دينهم ، فستنون عن ذلك بوسائل أخرى من نحو : التربية المدرسية ، والأخذ
من كتب الأخلاق ، وكتب تدبير المنزل ، ومفصلات فن الاقتصاد والتواريخ
المنقذة ، والرومانات الأخلاقية والتمثيلية ، أى كتب الحكايات الوجدانية ،
نحو ذلك مما هو مفقود بالكلية عند غير بعض خاصة المسلمين ... (٢) .

ثم يتكلم عن أنواع من الغرارة ، فيقول إننا لا نرى ضرورة للإتيان في
الأمر ، وتوهمنا أن شئون الحياة سهلة بسيطة ، واللوث في الأمور أى تركها
بلا ترتيب ... « وخلاصة البحث أن الغرارة من أقوى أسباب الفتور ...
إن لاختلال أخلاقنا سبباً مهماً آخر أيضاً يتعلق بالنساء وهو تركهن جاهلات
على ما كان عليه أسلافنا ... كأم المؤمنين عائشة رضى الله عنها التى أخذنا عنها
نصف علوم ديننا ، وكثبات من الصحابييات والتابعيات راويات الحديث
والمصنفات ... وهذه حجة دامغة ترغم أنفس غيرتنا الذين يزعمون أن جهل
النساء أحفظ لعفتن ، فضلاً عن أنه لا يقوم لهم برهان على ما يتوهمون ،
حتى يصح الحكم بأن العلم يدعو للفجور وأن الجهل يدعو للعفة ... (٣) .

وفي الاجتماع الثانى عشر (يوم الإثنين التاسع والعشرين من ذى القعدة
سنة ١٣١٦) وفى هذا الاجتماع قرئ القانون الذى يقرر فى الاجتماعات الثلاثة
السابقة : وجاء فيه « قد تقرر فى الجمعية المنعقدة فى مكة المكرمة فى ذى القعدة

(١) المرجع السابق . ص : ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق . ص : ٩٧٣ - ٩٧٤ .

(٣) المرجع السابق . ص : ٩٧٨ - ٩٧٩ .

سنة ست عشرة وثلاثمائة وألف ، المسماة (جمعية أم القرى) ، النتائج الآتية :

- ١ - المسلمون في حالة فتور مستحكم عام
- ٢ - يجب تدارك هذا الفتور سريعاً ، وإلا فتحتل عصبيتهم كلياً .
- ٣ - سبب الفتور تهاون الحكام ، ثم العلماء ، ثم الأمراء .
- ٤ - جرثومة الداء الجهل المطلق .
- ٥ - أضر فروع الجهل : الجهل في الدين .
- ٦ - الدواء هو : أولا تنوير الأفكار بالتعليم ، ثانياً إيجاد شوق للترقي ، دعوى دعوى الناشئة .
- ٧ - وسيلة المناوأة عقد الجمعيات التعليلية القانونية .
- ٨ - المكلفون بالتدبير هم حكام ونجباء الأمة من السراة والعلماء .
- ٩ - الكفاءة لإزالة الفتور بالتدريج موجودة في العرب خاصة .
- ١٠ - يلزم تشكيل جمعية ذات مكانة ونفوذ في دائرة القانون الآتي البيان : باسم (جمعية تعليم الموحدين) (١) .

ثم عرض تشكيل الجمعية من مائة عضو ، منهم عشرة عاملون وعشرة مستشارون ، وثمانون فخريون ، ويرتبط بالجمعية أعضاء محتسبون لا يتعين عددهم . وشرح مبادئها ومالياتها ووظائفها وسياساتها ومظهرها وقوتها .

• • •

دمت الكواكبي نجاة في عام ١٩٠٢ بالقاهرة ودفن بها ، مات الرجل الذي ثار على العثمانيين وحكمهم ، ووجه أنظار المسادين إلى دينهم وضرورت إبعاده عن السياسة . وضع النقط فوق الحروف لكشف الاستبداد وأساليبه : دور التربية والتعليم في التخلص من الاستبداد . وكانت صيحته في إصلاح الدين وتوحيد كلمة العرب لا تنقل في قوتها عن دعوة الشيخ محمد عبده .

محمد عبده

الأزهر ... المركز الذى يند إليه ألوف من المسلمين من أطراف الدنيا ... حياة المهاجرين تسعة قلعة ... كتب قدمته بالية لا تجد لها مكاناً فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر إلا تحت عمام علماء الأزهر الذين التفوا بأثواب الجمود والتخلف والرجعية والتيس الفكرى ...

وكان الدين شعارهم الذى يحتمون به وهم معاول هدم الدين الخفيف ، الأزهر ، الجامعة الإسلامية الكبرى فصلت نفسها عن الدنيا متوقعة فى ركن ضيق من التفكير القاصر البالى . وقد أَرْضَى هذا حكام مصر والسلطات الإنجليزية .

وتيارات سياسية تخرج وتحاول أن تحرر مصر من المستعمرين ، ولكن كانت للشيخ فلسفة سيرت أعماله وأقواله ، فوقف مدافعاً عن الإصلاح الاجتماعى كأساس للتقدم . وأغضب السياسيين ، ونقم عليه الخديو توفيق ، وحاربته علماء الأزهر ... وامتألت الصحف والمجلات المعارضة له والمأجورة برسوم ساخرة منه محطة لقلعه . وصمد الشيخ حتى عندما ألبسوه قبة وأوقفوه وسط حسنات فى صورة .

ومع ذلك فقد كون الشيخ مدرسة للتفكير القامسى والإصلاح الاجتماعى . والسياسى ... وفى الصفحات القادمة سأعرض فى غير تحقق لوجهة نظر واحد من دعوات الدعوة للإصلاح فى أواخر القرن التاسع عشر . دعوة تتخطى حدود مصر إلى العالم العربى والإسلامى ، دعوة مؤمنة بأن الدين رسالة أسمى مما ظنها مشايخ الأزهر . قال محمد عبده : ما رأيت بلداً جهل فيه الدين دكاناً مثل هذا البلد .

ولد محمد عبده عام ١٨٤٩ بمحطة شبر من قرى إقليم الغربية ، ولكنه نشأ بقرية عمارة نصر من قرى شبراخيت بإقليم البحيرة (١) ، وقد علمه أبوه فى الكتّاب ، ثم أرسله إلى الجامع الأزهرى فى طنطا . وقامى الأمرين من جفاف

المادة التي كان يدرسها ومن شكلية وسطحية التعليم . وعول على ترك التعليم والاتجاه إلى الزراعة ، وعارضه أبوه ، فهرب إلى بلدة فيها بعض أقرابه . وشاء القدر أن يلتقى بشيخ صوفي هو الشيخ درويش خضر خال أبيه ... ه فيقلب محمد عبده كأنه شخص آخر حتى كان عصا صخرية مسته ، وهنا يتجلى فعل المصادقات في حياة العظماء ، فلولا هرب محمد عبده إلى هذه البلدة وملاقاته لهذا الشيخ ، لكان محمد عبده المشهور هو محمد عبده المغمور الذي لا يعرفه أحد إلا بلده ، ولكان شأنه شأن أي فلاح في أي بلدة لا يسجل اسمه إلا في دفتر المواليد ودفتر الوفيات » (١) .

وعن الشيخ درويش بدأ محمد عبده يفهم النحو ، ولم يستطع فهمه قبل ذلك . وعن الشيخ تلقى درساً آخر في « القيم » وعرف وآمن أن الإنسان بعمله الصالح وأن اسم الإسلام لا يصح أن يكون غيباً ترتكب فيه الجرائم ، فالإسلام عقيدة وعمل لا ألفاظ سيالة تنتهي بمجرد النطق ، وأن المسلمين محاسبون على أعمالهم كغيرهم ، وأن أكثر من يسمون مسلمين لا يصح أن يدخلوا في عداد المسلمين ؛ وأن التعاليم الفاسدة ليست من الإسلام في شيء ، وأن أساس الإسلام وأساس العقيدة الصحيحة هو القرآن وحده ، وأن هذه صاعدة هي تفهم معانيه .

وعاد محمد عبده إلى الجامع الأحمدي بعد أن ألقته الشيخ درويش بأن العلم سهل ميسر ، وكان محمد عبده يريد من أعماقه « الصفاء الروحي والتعليم ، سبعة أيام أمضاها مع الشيخ درويش غيبرته تماماً ، فتقدم في دراسته ! . والتحق بالجامع الأزهر . ورأى وعاش بين الطلبة ، واحتك بعن كتب بالعلماء والمتفقيين في الدين ؛

الأزهر

ودخل الأزهر ... ه إذا دخل الدواخل إلى محسن الأزهر وجد فيه بقاء الكرات والفجل وقشور البصل وفضلات الحبز العفنة وجلود النسيخ وقمامات

الكنس من مواضع النوم أكوماً . وإلى جوانبها ما يراق من مياه الشرب
الماخوذة من الصهاريج ، وما تحمله التلال من وحل الطريق بحيث يتأبط المأجور
حذاه بالانقض ولا تنظيف . إذا وصل زائر إلى غرف السكنى في الأروقة
وجد هذا يغسل ثيابه ، وبهريق الماء بين يديه ، فيمتعه الكسل أن يمضى بها إلى
البالوعات . وذلك يطبخ والنخان يسود وجه الحائط داخل المسكن . وذلك
يغسل آتية ويريق ماءها المخلوط بالدهن والزيت . وقد يحملهم الكسل على
ترك غرف النوم الأسبوع والأسبوعين بلا كنس فيتراكم فيها التراب مع بقايا
الماكولات .. كان المأجورون يتأمنون مزدحمين رأس الواحد عند رجل أخيه
ومعهم فيها على ضيقها متاعهم وخبزهم وثيابهم وخزائن كتبهم وأدوات الطبخ
والوقود .. كان من أكثر الأمراض إنتشاراً بين المأجورين الجرب والرمذ .
وأهم ما كانوا يستعملونه لعلاج الجرب هو كبريت العامود . ولا تسئل عن
الدرس إذا كان بين طلبته جريان قد طلى جلده بالكبريت والقطران . فقد
يختلط هذا بسواه ويزدحمون ، ويألفه إذا كان الفصل فصل قيط ، فهناك
تنتشر تلك الروائح الكريهة ، وتسرى العدوى إلى معظم المأجورين ... وكان
يخفف من آلام الجرب على الطلاب ، أن مشايخهم كانوا يقولون لهم « إن
الجرب علامة الفتوح ، وأن الذي لا يلحقه الجرب من الهلـك بين يعد بسنة
مترفاً ، ولا يؤمل فيه النجاح (١) » .

وأفاق محمد عبده في الأزهر زهاء ثلاث سنين دون أن يجنى فائدة تذكر
عن الدروس التي كان يجلس للاستماع إليها . وكان مرجع ذلك إلى طريقة
الدروس السائدة ، طريقة جامدة عقيمة تفرض على طلاب العلم مختصرات
لا تقوم إلا بشروح وحواشي وتقارير ، فالتفت له شرح ، وللشرح حاشية ،
وللحاشية تقرير ... ثم تزدهم ذاكرة الطلبة بمحمد مشوش من المعلومات النحوية
المتشابكة والتدقيقات اللفظية التي تزهق الفكر وتعوقه عن النمو (٢) .

(١) محمد صبيح : محمد عبده ، ص : ٦٥ - ٦٦ .

(٢) ميثان أمين : رائد الفكر المصري ، ص : ٢٠ .

ولم يسترح محمد عبده لما يدرس في الأزهر ، فكان التعليم فيه يقوم على الفلسفة القبطية ، ويعلم طالبه الدقة في الفهم والقدرة على الجدل . وهذه عمدة ولكن مع الأسف لا تستخدم هذه الدقة ولا الجدل إلا في الألفاظ وتجعل صاحبها غارقاً في الاحتمالات بما يراه من الحواشي والشروح من التأويلات ، فكل شيء يجوز حتى دخول الجمل في البندقة - على حد تعبير الشيخ محمد عبده نفسه - يَم الطالب الدراسة فيه فيخرج فاهماً لبضعة كتب ، أما الدنيا وشؤونها فإنه يجعلها كل الجمل ، فلا جغرافية ولا تاريخ ولا طبيعة ولا كيمياء ولا رياضة ، فكل هذه علوم أهل الدنيا ، وما للآخرة والدنيا .. ومع هذا فالنزاع على الجراية كثير وعلى الوظائف الصغيرة أكثر ، كل شيء خارج عن المألوف كفر أو حرام أو مكروه ، فتحويل (الميضة) القلدة إلى حنفية حرام ، وذهاب البركة !!! وقراءة كتب في الجغرافية أو الطبيعة أو الفلسفة حرام ، وليس (الجزمة) بدعة (١).

وكره محمد عبده كتاباً ، فطبخ به علماً ... وتطلعت نفسه إلى علوم جديدة . وقد أملت به أزمة نفسية ، فارس ضروب الزهد والرياضة وحاول إحتزال الناس . ولكن الشيخ درويش أنقله من هذه الأزمة الصوفية . ثم التقى محمد عبده بجمال الدين الأفغانى ، فوجد فيه ما كان يبحث عنه ، ووجد الأستاذ في تلميذه مساراً لتيار آرائه . وكان جمال الدين شخصية فذة جريئة جذبت إليها جماعات الشبان المتحمسين في استنبول . وفي القاهرة اتصل به محمد عبده ، وسعد زغلول ، وإبراهيم اللقاني ، وإبراهيم الهلباوى ، وعمود سائى البارودى ، وإبراهيم المولى وأديب إصحق وغيرهم .

عرف عن جمال الدين دعوته إلى (الجامعة الإسلامية) التى ترى إلى اتحاد جميع الشعوب التى تعيش في كنف الإسلام ، وكان يقول إن الدول الغربية تنتحل الأعذار في اعتدائها على البلاد الإسلامية وإذلالها قاتلة إن الممالك

(١) أحمد أمين (المرجع السابق) : ص : ٧٩ .

الإسلامية هذه : وإنما هي من الانحطاط والموان بحيث لا تستطيع أن تكون قواماً على شئون نفسها بنفسها (١).

وتفتحت عينا محمد عبده على آفاق واسعة بعد أن زالت الحجب التي أسدلها هراسه في الأزهر ، وتحول من تصوف خيالي إلى تصوف فلسفي على ورغبة صادقة في العمل للأمة ، وشوقاً إلى الإصلاح الديني والخلقي والاجتماعي. واقترب قطبا الإصلاح : الأفغاني ومحمد عبده ، أمامهما هدف واحد وأمل واحد ، يترفعان عن الناس في غير كبر ، ويستصغرانهم في حطف من غير احتقار ... يقول محمد عبده : « إن أبي وهبني حياة يشاركني فيها أحرأى (على ومحروس) ، والسيد جمال الدين وهبني حياة أشارك فيها محمد وأبراهم وموسى وعيسى ، والأولياء والقديسين » .

وبعد أن تخرج محمد عبده في الأزهر بشهادة العالمية عام ١٨٧٧ ، عين مدرساً في دار العلوم ، وخرج عن المؤلف فدرس مقدمة ابن خلدون . وألف كتاباً في « علم الاجتماع والعمران » ، وقد نقد الكتاب . وكان قد بدأ يكتب في جريدة الأهرام منذ أول سنة ظهورها عام ١٨٧٦ ، وزاد اتصاله بالصحافة بعد أن نال العالمية ، وبعد أن نزل الخديو إسماعيل ، وتولى توفيق . ونفى السيد جمال الدين ، وتولى رياض باشا رئاسة النظار . وأمر رياض الشيخ محمد عبده بإصلاح « الوقائع المصرية » ورئاسة إدارة المطبوعات . وكان الشيخ مؤيداً لرياض باشا في سياسته التي رمت الإصلاح التلويحي :

وكانت له الفرصة السانحة للنقد الاجتماعي عن طريق الصحافة ، فكتب مهاجماً العادات والتقاليد ، والاتجاهات غير السليمة في الدين ، ولكنه كان بعيداً عن السياسة فكان الشيخ معنياً بأمر التربية والتعليم ويلح في إصلاحها ويحطم العادات البالية ويدعو إلى احترام القوانين . كان يؤمن بأن التعليم قادر على خلق طبقة واعية مستنيرة تستطيع أن تحقق الحكم النيابي الصحيح . وكان

(١) عثمان أمين (المرجع السابق) ، ص : ٣٣ .

يومن أنه - في وقتها - لا جدوى من النظام الثيوقراطي الشدب جاهل متخلف وأن الحرية الشخصية والاجتماعية ضراران ما لم تدعما بالتربية حتى لا يسقط الناس في الخمر والتهار وهناك الحرمات والمجاهرة بالإلحاد ، وكان يقول : « إنما يبهض بالشرق مستبد عادل » رداً على من يرى أنه إنما يبهض بالشرق حكم نابي شامل . وكان الشيخ الإمام يرى أن هذا المستبد العادل قادر أن يفعل في خمسة عشر عاماً الأعاجيب ، وينقل الأمة خطوة واسعة إلى الأمام .

وقد عارض الشيخ رأى أحد تلاميذه السيد جمال الدين ، هو شاب مهورى اسمه أديب إسحق كان على درجة عالية من الثقافة والذكاء ، وكان يؤمن بأن الحكم النيابي هو الأمل الوحيد في الإصلاح ، فإن كان الناس لم يتعودوه فليتعودوه ، وأنه لا بأس من مضي قليل من الوقت حتى يألفه الناس ويسبروا عليه . وكان لأديب إسحق جريدتان « مصر » و « التجارة » . وكما أيد محمد عبده رياض باشا . كان أديب يؤيد شريف باشا ، معتقداً أنه تقدي ، ورياض رجس . وقد أغتال رياض جريدتى أديب إسحق . وعندما ألف شريف مجلس النواب عينه سكرتيراً له ، ولكن الموت عاجله وهو في ريعان شبابه ، في : التاسعة والعشرين يتفجر ذكاه وعبقرية وحماً .

وقامت الثورة العراقية ، وقبض على الشيخ بتهمة اشتراكه فيها ، وبمجن ثلاثة أشهر عجاف قاسية . ثم حكم عليه بالنفى ثلاث سنوات ، فرحل إلى بيروت عام ١٨٨٣ والاحتلال البريطاني في مصر .

ثم دعاه أستاذ جمال الدين ليوافيه في باريس ، وهناك أنشأ مجلة « العروة الوثقى » ، ويلاحظ أن مقالاته في « العروة الوثقى » اتسمت بدفاعه لا عن مصر المحتلة فقط ، بل عن العالم الإسلامي كله ، ملهبا الشعور بالعزة عن طريق العقيدة الدينية السليمة . وزار لندن ، منادياً عن استقلال مصر ، ولم يجد آذاناً تصنى ، وعاد إلى باريس ، واحتجبت « العروة الوثقى » عن الظهور ولم يزد عمرها عن ثمانية أشهر .

ثم عاد إلى بيروت ، بعيداً عن غليان وثورة السيد جمال الدين ، فتركه

السياسة متخذاً أسلوب طبيعته في الإصلاح العقلي والديني والاجتماعي ، بالتأليف والتدريس وتفسير القرآن . ووضع لائحة في إصلاح التعليم الديني في مدارس المملكة البهائية ، كما رفع لائحة أخرى إلى والي بيروت لإصلاح الأحوال في سورية .

وفي مصر توصل له الكثيرون عند كرومر والخديو توفيق ، منهم الأميرة نازلي التي أصبحت بكتابات ، وكانت مهتمة بالسياسة . وعفى عنه ، وعاد من المنفى بعد أن اغترب ست سنوات لأن الخديو كان غاضباً عليه .

وعاد إلى مصر ... الخديو مسلم الإنجليز ، والسلطة كلها بأيديهم حتى في الأزهر . ولم يجد سنداً يحميه في دعوته الإصلاحية . واضطر أن يسلم الإنجليز أملاً أن استنارة الشعب وفهمه لحقوقه وواجباته سيعرّضه الإنجليز على الجلاء . وكانت وسيلته إلى ذلك إصلاح التعليم . بل هو ينقد أعادة جمال الدين لاهتمامه الكلي بالسياسة دون الإصلاح الداخلي ، وينقد الأميرة نازلي انصرافها إلى الجهود السياسية وعدم تأييدها جمعية النهضة النسوية مثلاً .

ووقف محمد عبده يترجم الرأي بأن الإصلاح الداخلي الحقيقي هو وسيلة الجلاء ، ضد مصطفى كامل الذي يترجم الرأي بأنه لا أمل في الإصلاح الحقيقي إلا بزوال الاحتلال أولاً .

وتقلب محمد عبده في وغائث غير التي كان يريد ، فقد أراد نظارة دار العلوم أو يعمل أستاذاً بها ، فإذا به يعين قاضياً أهلياً ثم مستشاراً في محكمة الاستئناف . وفي عام ١٨٩٢ مات توفيق ، وتولى بعده الخديو عباس ، وتقرب منه الشيخ فقد عرف عنه الحماس لمناهضة الاحتلال معضداً من بقايا رجال الثورة العربية وتركيا وفرنسا ، وحاول الشيخ إصلاح الأزهر ...

إصلاح الأزهر

أراد الإمام الشيخ أن يكون الأزهر جامعة بالمعنى الصحيح ، يتلقى فيها الطلاب الثقافة الصحيحة التي تعدهم لأن يكونوا رجالاً عاملين ، فيكون منهم لمصر وللإسلام قضاة ذوو نزاهة وأساتذة باحثون ، وعلماء متخصصون ومشدون مخلصون ، يعملون على بث الآراء الدينية السليمة . والمعاني

الأخلاقية الرفيعة ، ومكافحة الخرافات والتقصاء على البدع والأباطيل (١) ، فكلّفه الخليفة الشيخ بوضع مشروع للإصلاح . وشكل الشيخ مجلس إدارة من كبار علماء المذاهب في الأزهر ونلخص آرائه في الإصلاح في :

١ - تحديد مدة الدراسة في الأزهر : فكان المحاورون بمضنون الأعوام الطويلة في الأزهر دون رقابة أو اهتمام من أولى الأمر ، وقد حدد القانون (الذي أقرحه مجلس الإدارة الجديد) هذه السنة الدراسية ونهايتها ، وأيام العطلات والمساحات :

٢ - نظام التدريس والامتحان : اقترح أن تعقد للطلبة امتحانات سنوية وكان هذا نظاماً جديداً ، فلم يزد عدد المتقدمين كل عام عن ستة ، وهؤلاء يتقدمون للامتحان بالوساطات والشفاعات والرجوات وإلحاح الملحين ، واقترح المشروع كذلك مكافأة الطلبة المتفوقين من بين المتقدمين ، بغرض بث روح التسابق فيهم وترغيبهم في التحصيل .

٣ - الكتب : تلقى بعض الكتب القيمة كالشروح والحواشي والتقارير التي كان من شأنها أن تشوش على الطلاب موضوعات العلوم التي يدرسونها ، وتستبدل بهذه الكتب أخرى أنفع وأقرب إلى مدارك الطلاب :

٤ - المواد الدراسية : تقسم العلوم إلى : علوم مقاصد وتطول مدة الدراسة فيها ، كالتوحيد والتفسير والحديث والفقه وأصول والأخلاق ؛ وعلوم وسائل كالمنطق والنحو والبلاغة ومصطلح الحديث والحساب والجبر وهذه العلوم يقسمها بمتن فيها طلاب شهادة العالية .

٥ - مواد جديدة : يقرر إدخال دروس ومحاضرات جديدة في علوم التاريخ والتاريخ الطبيعي والرياضيات والجغرافية والفلسفة والاجتماع وغيرها ،
٦ - الرعاية الصحية : توفير الشروط الصحية ، وتعيين طبيب ، وبناء مستشفى لطلبة العلم الفقراء .

ولكن حدث أن وقف الشيخ في مسألة استبدال أرض للأوقاف في الجزيرة

(١) ميثان أمين (المرجع الأسبق) ، ص : ١٨٣ - ١٨٧ .

خشد الخديو الذى أراد مصلحة مالية فيها ، وقبل إنه تضايق من الشيخ فالتى بالأحجار أمام المشروع ، كما أن مشايخ كثيرين من الأزهر وقفوا ضده ، فقد تولى الشيخ سليم البشري مشيخة الأزهر فى يولييه ١٨٩٩ ، وكان محافظاً متأنوا لكل فكرة جديدة ، فعمل أعمال مجلس الإدارة ، وعمل عن عقد الامتحانات السنوية . ثم تولى الشيخ على البيلوى مشيخة الأزهر فى مارس عام ١٩٠٣ ، وكان على وفاق مع الشيخ محمد عبده ، وعاد تيار الإصلاح وانتظمت الدراسة . غير أن إشاعة سرت أن الخديو لام البيلوى لأنه يعمل فى الأزهر كما يريد المفتى الشيخ محمد عبده .

وتكون فى الأزهر حزب معارض قوى يزعمه الشيخ محمد الرفاعى ، وفى عضويته شيخ رواق الصعايدة الشيخ المنصورى ، وهاجم الحزب الأستاذ الإمام لأنه أصدر فتوى تجيز للمسلم طعام أهل الكتاب ولبس (البرنيطة) إذا اقتضته ظروف الحياة أن يعيش بينهم . وأخذ الحزب يشيع أن مفتى الإسلام يعمل على التأليف بين المسلمين والمسيحيين ... وأشيع أن الخديو أراد عزل المفتى محمد عبده فعارضه كرومر .

وكثر الهجوم عليه فاستقال من مجلس إدارة الأزهر ... بعد أن يقس من الإصلاح ، ولكنه ترك بدوراً لم تستطع القوى الرجعية أن تنتزعها .. هل كان الأستاذ الشيخ الإمام يتصور أو جال مخاطره أن يصل الأزهر إلى ما وصل إليه عام ١٩٧٠ ، وفيه كليات كالعطب والمهندسة ، والريية وكليات للبنات .. الخ ؛ أعتقد أن أحلى أمانيه ما كانت تصل فى طموحها إلى ما وصل إليه الأزهر اليوم فى مناهجه وطرائقه وإمكاناته وطلبته وحياتهم وأسائلتهم .. وفوق كل هذا رسالته وفلسفته .

• • •

جاء رفاعة الطهطاوى بزاو جديد واتجاهات حديثة من الغرب قاصداً الإصلاح . واندفع على مبارك فى حماس أشعلته خيرة قاسية إلى إصلاح التعليم كركيزة للنهوض بوطنه . وجاء الشيخ محمد عبده ليقول إن هنا النهوض

مستحيل الخلو ما لم يعاد النظر في مفاهيمنا عن الدين حتى تعود به من طريقه السائر فيه إلى حيث يجب أن يسر هادياً بالحق والحرية والعدل والخير والجمال.

وقف الشيخ أمام كنيسة موريالى القديمة في صقلية معجباً بجمالها وقدمها ، ويقول : « إن العرب ، رحمهم الله ، لم يعمروا هذه الكنيسة بسوء مع عظمة سطوتهم ، وامتداد ملكهم في صقلية » ، ثم يتساءل عن العرب : ... أين هم ؟ ويجب « يمكن أن يقول قائل : إنهم في جزيرة العرب ، أو في الشام أو في العراق ، أو في مصر ، أو في تونس والجزائر : أو في المغرب الأقصى .. » ألم يكفك كل هذا العدد في أكثر من ألف بلد ، حتى تقول أين هم ؟ ولكن أقول له : إنما يكون القوم أولئك القوم ، إذا بقيت لهم أخلاقهم وحياتهم وأرواحهم ، فإن كان لم تبق سوى أشباح تشبه أشباحهم ، فليسوا منهم ، ولي الحق أن أقول من العرب أين هم ؟ » .

« أما قومي فأبعدهم حتى ، أشد قرباً مني ، وما أبعد الإنصاف منهم ... » يظنون في الفنون ، بل يتربصون في ريب المنون ، تسرعاً منهم في الأحكام ، وذهاباً مع الأوهام ، وولعاً بكثرة الكلام ، وتلذذاً بلوك الملام : أقول فلا يسمعون وأدعو فلا يستجيبون ، وأعمل فلا يبتلون ، وأريهم مصالحهم فلا يصيرون ، وأضح أبليسهم عليها فلا يحسون ، بل يفرون إلى حيث يهلكون ، ثباتهم الصياح والعويل ، والصخب والتهويل ، حتى إذا جاء حين العمل صدق فيهم قول القائل في مثلهم :

لكن قومي وإن كانوا ذوي عدد ليسوا من الشر في شيء وإن هانا

وأقول : ولا من الخير .. وإنما مثل فيهم مثل أخ جهله إخوته ، أو أب هفته ذريته أو ابن لم يح عليه أبواه وعمومته مع حاجة الجميع إليه وقيام عملهم عليه ، يهنون منافعهم بإيذائه ولو شاموا لاستبقوها باستبقائه ، يسعى ويدأب ليطلع من يلهو ويلعب ... على أني أحمد الله على الصبر وسعة الصدر إذ لا ضاق الأمر ، وقوة العزم ، وثبات الحلم . وإن كنت في خوف من حلول

الأجل قبل يلوح الأمل خصوصاً عندما أرى أن العمل في أرض ميتة لو فابت عليها السماء مطراً لما أثبتت زرعاً ولا أطلمت شجراً . أفزع للذكرى هذا وأجزع ، ويكاد قلبي يتقطع .

أب رعون يحشى على أولاده ، وأولاده يتسابقون في النكاية به والسخرية منه وتلفيق التهم له . وهو صابر جامد حلیم ، يحاول بالحب والإيمان أن يحيي الأرض الميتة . وأتهموه أنه معاون مع كرومر الإنجليزي تارة ، ومع الخديو تارة أخرى ، وأنه رجس ، زنديق ملحد كافر خارج على الدين ، صاحب البدع التي اهتزت لها عظام مشايخ الأزهر ... هو المارق الفاسد المفسد الملعون في الأرض والسماء .

وما كان يريد إلا خير مصر والعرب والمسلمين في غير تعصب ديني نهى عنه الدين الخفيف . كان يريد من الإسلام سماحة التي عرف بها في قرنيه الأول والثاني قبل أن تنزوه إلى حزبلات والتصببات العمياء والعادات المفسوسة عليه . رفع القرآن ووجد فيه عدل حكم ، لكن المشايخ المناوئين له فسروا شروحه تفسيرات منحرفة .

وتحدى الأستاذ الإمام القوة فهاجم أسطورة محمد علي في مقال طويل قائلاً : إنه يرفع الأسافل ويعطيهم في البلاد والقرى حتى انحط الكرام وساد التثام ... وتمتع الأجنبي بحقوق الوطن التي حرم منها ، وعاش الوطني غربياً في داره ، فاجتمع على سكان البلاد الرسمية ذلان : ذل ضريته الحكومة الاستبدادية وذله سامهم الأجنبي إياه ... ثم يتساءل هل فكر محمد علي في بناء التربة على قاعلة الدين أو الأدب ؟ وهل خطر في باله أن يجعل للأهالي رأياً في الحكومة في عاصمة البلاد أو أمهات الأقاليم ؟ هل توجهت نفسه لوضع حكومة قانونية منظمة يقام بها الشرع ويستقر العدل ؟

طالب الأستاذ الإمام في جرأة بالإصلاح . وضيع مشايخ الأزهر أجيالاً في مناقشة لفظة أو تخريج ما أو تفسير كلمة ما .. محاولات ومناقشات ليس (م ٣٠ - تطور الفكر)

وراءها نفع ولا فائدة . وحاول الشيخ الإمام أن ينبهم إلى ما هم فيه من غفلة .
ولكن تيارات الرجعية والجمود والتيس كانت أقوى منه .
ومع ذلك فقد كون الشيخ محمد عبده مدرسة فكرية ظلت تعمل ، ونجنى
اليوم ثمارها .
وفي ١١ يوليو سنة ١٩٠٤ أسلم الشيخ روحه . ولكن يظل يعمل بأفكاره؛

الفصل الخامس عشر

جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢)

ارتبط اسم جون ديوى بالمدرسة التى جعلت الطفل مركزها ، وليس جون ديوى هو مبتدع هذا الاتجاه Childcentered وإنما سبقه إليه عدد من المربين أضاف كل منهم حجراً فى بنائه . كما أن بعض معاصرى ديوى أسهموا بتصحيحهم فى تدعيم الحركة . ولكن ديوى استطاع بسحر لمسة الفلسفية أن يخلق من هذه الأفكار وتلك نسيجاً متكاملأ أضفى عليه معنى جديداً بنظرته هو وفلسفته . ثم أخذ كل هذا ونزل إلى ميدان التطبيق العملى .

ولكى نضع النقط على الحروف . فإن الحركة التى تتخذ الطفل مركزاً للجدلية التربوية . بدأت مع روسو الثائر ضد إشكالية المهرجة ، ثم تناولها بستانيرتزي ومن بعده فروبل . وطورها ديوى (١) . ويقول ديوى إن هناك تشابهاً واضحاً بين آرائه وآراء فروبل . كما أنه تأثر فى أفكاره عن النمو كهدف التربية بآراء داروين فى أصل الأنواع . واستمد من دراسته لكتاب علم الفسيولوجيا لتوماس هكسل صورة قوية عن وحدة الكائن الحي . كما أن دراسات ولم جيمس النضبة كشفت لديوى عن الصفة النشطة للخبرة . كما أن مباحث علماء النفس المصليين مخرجة مع بصيرته الفلسفية كونت ملر كالثالث عن الطبيعة المتكاملة للاستجابات البشرية . وأخذ عن سنانلى هول الاتجاه الحديث فى علم النفس التجريبي . وكان هناك تأثير من نوع آخر ، فقد درس مذهب هربارت وهاجمه .

قام ديوى بالتدريس فى جامعتي ميتشجان ومينسوتا . ثم جامعة شيكاغو عام ١٨٩٤ . وبعد عامين أسس مع زوجته المدرسة العملية أو التجريبية

Knobe, J.C. : Foundations of an American Philosophy (١) of Education, p. 266 .

الملحقة بالجامعة ليطبق فيها آراءه التربوية . وأنشئت خمسون مدرسة على غرارها في أنحاء أمريكا التي اكتسحتها النهضة الصناعية وما جرته معها من تغيرات اجتماعية وتطور في قيم الناس . ومع زيادة الاهتمام في هذه المدارس بتعليم الصناعات ، إلا أن اهتماماً كان أكثر وضوحاً نحو محاولات تدريب التلاميذ على التكيف الاجتماعي في مجتمعهم المتطور . ولأول مرة يستخدم ديوى المقاعد المتحركة ، وفي رأيه أنه لكي تكون المدرسة ناجحة فيا تقوم به من تدريب فعلها أن تنظم على أنها شكل صادق من أشكال الحياة الاجتماعية النشطة ، ولا يجب أن تكون مجرد مكان يتلقى فيه الأطفال بعض المعلومات ، بل يتصل نشاطها بالمشاغل الموجودة في المجتمع الخارجي (١) .

بل أن ديوى يرى أن المعرفة الجليدية باسمها ، والتدريب الذي له قيمة يتطلبان اشتراك الطفل في مختلف المشاغل الاجتماعية اشتراكاً فعالاً منتجاً . وهنا يعطى ديوى رأيه الذي طالما رددته وهو أن المدرسة ليست إعداداً للحياة ولكنها الحياة ذاتها . ويطلع ديوى على العالم بكتابه « كيف نفكر » ليقول بأن تعلم بالعمل . ولم تكن مدرسة ديوى من هذا الصنف الذي يجلس فيه الأطفال ويستمعون منصتّن ثم يحفظون ويرددون ما حفظوه .

وتولى ديوى عمادة (مدرسة) التربية في جامعة شيكاغو عام ١٩٠٢ ، وفي نفس السنة ظهر كتابه « الطفل والمنهج » ، وفيه يعلو صياحه ضد الطريقة التي تقدم بها المعلومات للأطفال ومضمونها ، فهو يرفض تقسيم عالم الطفل لأجزاء لا ربط بينها ... فالطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة .

ثم ترك ديوى شيكاغو إلى نيويورك عام ١٩٠٤ حيث عين أستاذاً للفلسفة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا حتى أحيل إلى المعاش عام ١٩٣٠ ، وكانت حياته نفع بالنشاط والحركة ، وتعدى تأثيره أمريكا للعالم ، فترجمت كتبه للغات كثيرة واستشارته الحكومة الروسية عقب تورطها ليضع نظامها التعليمي على أسس تقدمية ، وزار محاضراً في اليابان والصين وتركيا والمكسيك . ومن

بعض كتبه : علم النفس - عقيدتي التربوية - علم النفس والمنهج الفلسفي - المدرسة والمجتمع - الطفل والمنهج - الأخلاق - كيف نفكر - مدارس الغد - الديمقراطية والتربية - تجلید فی الفلسفة - الطبيعة البشرية والسلوك - الفن كخبرة - الخبرة والتربية - التربية في العصر الحاضر . وغيرهما (١) ، (٢) .

وينظر ديوى إلى المدرسة ووظيفتها الجلية في المجتمع الصناعي ، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية ، وكذلك الروابط الاجتماعية . وأصبح الطفل لا يعرف كيف يتم إعداد ما يحتاجه من طعام وكساء ومأوى . ووجد ديوى أن من وظيفة المدرسة أن تتخلى عن جانبها الكتابي وأن تقدم للطفل خبرات حيوية واقعية . وهو بذلك يحل مدرسة النشاط على الأسعاع ، وفي مدرسة النشاط يكتسب الأطفال الأخلاق والمهارات عن طريق الحياة والعمل في مواقف فعلية .

والمدرسة ، في رأيه من نتاج مجتمع . وعلى الطفل أن يمر في خبرات فعلية مرتبطة باحتياجات ومشاكل الحياة الاجتماعية . ولن تكون المدرسة جزءاً من الحياة الاجتماعية ولكنها هي الحياة الاجتماعية . ولذلك فيجب أن يشتمل المنهج المدرسي على كل مناشط ومشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، بل يجب أن يشترك الأطفال في الصراعات الاجتماعية والمخاطبة الموجودة في مجتمعهم حيث أنهم يعيشون وسيعيشون في هذا المجتمع . ولعل الهدف الأساسي للمدرسة هو تدريب تلاميذها على الحياة المشتركة التعاونية . ويتم هذا بما تقدمه المدرسة من أنشطة مختلفة ، وبما تعمله المدرسة على توجيه نزعات الطفل للإصلاح الاجتماعي خارجها . وسوف يكون التلاميذ ، باحسنا كما هم المباشر بمجتمعهم . فكّرهم عن النظام الاجتماعي . .

(١) ترجمت بعض كتب ديوى إلى العربية مثل : الديمقراطية والتربية - الخبرة والتربية - الطبيعة البشرية والسلوك - تجديد في الفلسفة . . .

(٢) أنظر عرض الدكتور أحمد فوزي الأديان في الحياة وفلسفة جون ديوى في كتبه : جون ديوى .

وانتشرت آراء ديوى بين الأمريكيين وهبت المحيطات إلى دول كثيرة ، وكان لها تأثير مباشر على طرق المشروع وثالثن ووينيتكا ، فقد أدخل عليها الكثير من الإصلاحات . فوجد مثلا أن طريقة المشروع أصبحت تقوم على رأى ديوى القائل إن العمل الكامل ينتج عن حاجة الفرد ، وحل لمشكلة تنبع من هذه الحاجة . وكان كلباتريك داعية لهذا التعديل فى الطريقة ، وطريقة المشروع القائم على مشكلة وفيها تتمثل محاولة ربط الغرض بالتعلم ، ويفكر الأطفال بدلا من حفظ معلومات واستظهارها ، فهناك مشكلة تثير الاهتمام والتفكير . وقد اعتمد ديوى فى رأيه هنا على فهمه النفسى عن العقل والتفكير مشاركا فى هذا الفهم ثورنديك . وكان هذا المفهوم عن عمل العقل مخالفا لما نادى به الهبارتية ، وتبلورت فى خطوات الدروس الخمسة الشكلية .

ورأى كلباتريك وتلامذة ديوى أن التفكير الغرضى والعمل المادى الذى ميز الطريقة الجديدة ، هما مضامين سياسية . فهذا التفكير مرتبط بالحياة الحرة لمجتمع ديمقراطى . فاذا كانت المدارس مؤكدة للنظام الديمقراطى ، عاملة على خلية المجتمع ، فمن واجبا أن تدرب التلاميذ على أن تكون لأفعالهم أغراض واضحة ، فإن الحياة المثمرة هى تلك التى تسعى إلى تحقيق أهدافها . وهذه الأهداف اجتماعية والمواطن الصالح هو الذى يسلك وفى عقله أغراض اجتماعية .

ويرتبط اسم ديوى ارتباطاً وثيقاً بالبراجماتية (ويكتبها البعض البراجمسية) وحتى علينا أن نفرد حيزاً لعرض الفلسفة البراجماتية ، وهى أمريكية ، فقد كان الأمريكى شارل بيرس Peirce أول من قدم كلمة براجماتية فى الفلسفة الحديثة عام ١٨٧٨ ، كما أن الفضل لوليام جيمس James فى التعريف بها والدعوة لها (١) . والطريقة البراجماتية وسيلة لحسم النزاعات الميتافيزيقية التى لا تنهى . المادة أم الروح ؟ عالم واحد أم عوالم عدة ؟ ... إلخ .

(١) وودنج (ترجمة سعد مرسى أحمد وفكرى حسن ريان) ٤ المرجع الأسمى ،

وتشتق كلمة براجماتية من الكلمة الإغريقية *Pragma* وتعني « العمل »
ونحاول الطريقة البراجماتية أن تنظر إلى النتائج العملية الفعلية للعمل . فإذا
أردت أن تتبع الطريقة البراجماتية فعليك أن تبحث عن القيمة العملية للإجابة
عن السؤال الآتي . ماذا ستجني من العمل ؟ وبهذا تصبح الطريقة البراجماتية
برنامجاً للعمل ، لا حلاً للمشاكل .

ولكي يكون تفكيرنا صائباً في أمر من الأمور فاعلمنا أولاً أن نقدر النتائج
العملية المرتقبة ، والإحساسات التي تنتظرها ، والاستجابات التي نعدها ،
وجميع هذه التأثيرات المنتظرة هي التي تكون مفهومنا عن هذا الأمر .

ولا تؤيد البراجماتية نتائج معينة ، لأنها مجرد طريقة ، اتجهاء في العمل
يتطلع إلى النتائج والحقائق والثمرات . وسوف تدهش عندما ترى الكثير من
المشاكل الفلسفية تتساقط هاوية إلى درجة التفاهة في اللحظة التي تخضع فيها
هذه المشاكل للسؤال البسيط عن نتائجها الملموسة المحسوسة .

وقد هاجم كثير من الفلاسفة النظرة البراجماتية قائلين إنها ليست فلسفة ،
وإنما هي وسيلة للهروب من الفلسفة . على أن للبراجماتية صدى شعبياً كبيراً ،
فقد ظهرت وسط قوم طالما آمنوا بالقيمة المدفوعة التقليدية ، أكثر من إيمانهم
بالتأمل . فقد خرج المستوطنون في الأرض الجديدة مقامرير ومغامرين
ومتعربين لأخطار غير متوقعة من هنود حمر وتقلبات الطبيعة وثرواتها .
وبخروج المستوطنين وانغماسهم في حياة جديدة تطلبت أن يعمل كل فرد
ويسهم وينتج ويدافع ويبني ويتعرض للمخاطر ويسهر الليل ويحارب ... مع
هذه الحياة تكونت قيم جديدة هزت القيم القديمة التي حملها المهاجرون معهم
الإنسان بعمله لا بالطبقة التي ينتمي إليها ، وسقطت العادات والتقاليد أمام
حتمية الواقع المتحدى (١) :

Kallen, H. in : Selections from the Encyclopaedia of (١)
the Social Sciences, p. 307 .

وعندما نادى بيرس وجيمس بالآراء البراجماتية إدعى كثير من الأمريكيين أنهم كانوا طوال حياتهم براجماتيين دون أن يعرفوا هذه الحقيقة . وتوج جيمس على آعرش الفلسفة الأمريكية . على أن العالم قبل فلسفة ديوى كشكل من أشكال البراجماتية ، واتخذ لها ديوى اسم الأدواتية Instrumentalism أو التجريبية Experimentalism ولكن ديوى لم يعبر عن نفسه بنفس الوضوح الذى عبر به ولیم جيمس . ومع ذلك فكان ديوى واضحا فى قوله بان الأفكار أدوات أو آلات يستعملها الإنسان ليكون علاقة فعالة مع بيئته ، وما الخلق إلا تفريرات عن هذه العلاقات الفعالة ، وأتينا فى تفكيرنا يجب أن نبداً من احتمالات مؤقتة ، ويجب علينا أن نكرس أنفسنا للبحث عن أمثلة الأدلة واستخدامها ، وإذا أثبتت التجربة بطلان هذه الأدلة فيجب إستبدالها ، والعقل مجرد آلة تستخدمها فى البحث (١).

وتعتبر الفكرة أو المعتقد فى نظر البراجماتى توقعاً أو تنبأ ، ويقول جيمس أن صلاحية التنبؤ تتوقف على النتائج ، وهل هى مرضية بالنسبة للشخص الذى ينتظرها . ولكن كلمة (مرضية) تبدو غامضة فى مدلولها ، وأغلب الظن أنها تعنى حالة انفعالية يمر بها الفرد .

ومن هذه الفكرة خرج ديوى بإيمانه بأهمية طريقة البحث والاستقصاء ، وخير طريقة للبحث هى الطريقة العلمية . ومعنى هذا أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها التلاميذ كيف يقومون باستقصاءاتهم وبحوثهم ، لا أن يقبلوا نتائج أبحاث الغير .

ويتكلم البراجماتيون عن القيم ، وهى أساس الأخلاق ، ويقولون إنها لا تتركز على مطلقات أو حقائق ثابتة ، والقيمة الصالحة هى التى تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم ومع زملائه . والقيم فى تغير مستمر ، ولذلك فقيم عهد سابق لن تصلح ليومنا هذا . ويؤدى هذا إلى أن المدرس فى مجتمع متغير لا يجب عليه أن يعلم القيم ، وإنما يجب عليه أن يساعد الطفل على

اكتشاف القيم بنفسه . ويلوح أن فكرة البراجماتيين عن القيم كانت رد فعل لأهتمام القرن التاسع عشر البالغ بالعلوم حيث انزوت القيم في ركن مظلم . وتأثر ديوى بالبراجماتية ، إلا أنه عارض جيمس الذي كان من أنصار مذهب التعدد والكثرة في حين كان ديوى من أشد المتحمسين للواحدية ، فلم يؤمن قط بثنائية العقل والجسم مثلاً ، ولا ثنائية المادة والروح . وكان تأثر ديوى بالبراجماتية ظاهراً في دعوته للأدائية أو كما عبر عنها بعض تلاميذه باصطلاحات عديدة مثل الوظيفة *Functionalism* ، والممارسة *Operationalism* وغيرهما ، وكلها تلقى الأضواء على وصف الحياة بالدينامية والتغير . وفي رأى جمهوره للمربين المعاصرين اعتبار فلسفة ديوى اجتماعية لأنها تحاول تفسير النمو البشرى كنتيجة لتعاون الفرد مع مجتمعه مع استبعاد كل المفاهيم الميتافيزيقية ، فإن هذه المفاهيم في رأى ديوى ، هروب من الواقع أو أنها من نتاج طبقة تمضى وقتها في التأمل تاركة غيرها من الطبقات لفلاحة الأرض وتقطيع الصخور والوقوف أمام الأفران (١) . ومع أن ديوى لم يذكر كارل ماركس في مؤلفاته فإن من الواضح أن مفهومه عن الثقافة وأنها مرتبطة وناجمة عن الاقتصاد قد أثرت في ديوى ، كما أثر فيه المذهب الإيجابي لأوجست كوت . أما داروين ، فلا شك أنه تغفل في تفسير ديوى عن الحضارة .

واعتقد أن خبراً في عرض أهم آراء ديوى التربوية ملخصة من أقواله في « عقيدتي التربوية » (٢) .

أولاً : في ماهية التربية

كل تربية تقوم على مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريباً منذ الولادة بطريقة لا شعورية ، ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتفذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبية مشاعره وانفعالاته ، وعن طريق هذه التربية اللاشعورية يصل الفرد

(١) Uich, op. cit, p. 322

(٢) من ترجمة أحمد نؤاد الأهرالي في كتابه (جون ديوى) ، ص : ١٥٥ - ١٧٩ .

شيئاً فشيئاً إلى المشاركة في التراث الذى نجحت الإنسانية في التوفيق بين جانبيه الفكرى والخلقى . وبذلك يصبح الفرد وريثاً لما جمعته الحضارة من رصيد . وتنشأ التربية الصالحة المثمرة من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التى يواجهها ، فتنبه هذه المطالب إلى العمل كعضو فى وحدة وإلى الانبثاق والخروج من محيط سلوكه وشعوره الضيق إلى إدراك نفسه فى جهة صالح الجماعة التى ينتمى إليها .

والعملية التربوية جانبان : جانب نفسى وآخر اجتماعى ، ولا يمكن أن ينفصل أحدهما للآخر ، كما لا يمكن إهمال أحدهما وإلا أضر ذلك بالعملية . والجانب النفسى أساسى ، فإن غرائز وقدرات الطفل هى الركيزة ونقطة البداية التى تعتمد عليها تربيته ، ولذلك لما لم تتصل مجهودات المربي ببعض مناسط الطفل ، فإن التربية تصبح ضغطاً من الخارج ، ويؤدى هذا إلى انحلال شخصيته أو وضع العراقل أمام نموه الطبيعى .

ولما كان الجانبان النفسى والاجتماعى متصلين عضوياً . فلا يمكن أن ننظر إلى التربية باعتبار أنها توفيق بينهما ، أو أنها تغليب أحد الجانبين على الآخر وقد قيل لنا أن التعريف النفسى للتربية جذب وشكلى ، من حيث أن هذا التعريف يقدم لنا فكرة عن نمو القوى العقلية دون أن يعطينا أية فكرة عن استخدام هذه القوى . ومن جهة أخرى يقال أن التعريف الاجتماعى للتربية هو تهيئة الفرد للتوافق مع الحضارة ، هذا التعريف يجعل منها عملية قهرية وخارجية ، وينتهى هذا الضرب من التربية باخضاع حرية الفرد لحالة سياسية واجتماعية مقررة من قبل ...

إن التوفيق الممكن الوحيد الذى نستطيع تقديمه للطفل فى ظل الظروف القائمة ، ذلك التوافق الناشئ عن استخدام الطفل جميع قواه . ومع ظهور الديمقراطية وانتشار الظروف الصناعية الحديثة ، أصبح التنبيه بما ستكون عليه الحضارة بعد عشرين عاماً مستحيلاً (١) ، ومن ثم أصبح مستحيلاً كذلك تهيئة الطفل لحالة معينة من الظروف .

إعداد الطفل لحياة مقبلة هو أن نترك له قيادة نفسه ، وبغنى كذلك أن ندرسه على استخدام جميع قواه استخداماً كاملاً ، وأن تكون عينه وأذنه ويده أدوات على استعداد للأمر ، وأن يكون عقله قادراً على إدراك الظروف التي سيعمل فيها . وأن تدرّب القوى المنفذة على العمل في اقتصاد وكفاءة . ولن يبلغ الفرد هذا النوع من التوافق إلا حين نزل قواه وأذواقه واهتماماته منزلة الاعتبار ، أى حين تتحول التربية إلى الناحية النفسية .

وتلخيصاً لما قيل ، فإن ديوى يعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد اجتماعى ، وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد ، وإذا نحن أغفلنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شىء مجرد ، وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع . لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . ومن أجل ذلك - إن لابد لتربية أن تبدأ بالنظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته ، وكان لابد أن نضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات . ولابد أن تفسر على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات ، بمعرفة ما تدل عليه . ولابد من ترجمتها إلى نظائرها الاجتماعية . أى إلى اللغة التى بها تستطيع القيام بخدمة اجتماعية .

ثانياً : فى ماهية المدرسة :

المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية ، والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الجماعية التى تركز فيها جميع تلك الوسائط التى تسمى - الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس ، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ، وليست إعداداً لحياة مستقبلية .

يجب أن تمثل المدرسة الحياة الحاضرة : الحياة التى تشبه فى واقعيتها وأهميتها للطفل حياته فى البيت ، أو البيئة المحيطة به : أو الفناء الذى يلعب فيه .

والمدرسة كمؤسسة يجب أن تبسط الحياة الاجتماعية الراهنة ، وأن تحتفظها حتى تصبح وكأنها صورة أولية . والحياة القائمة فعلاً تبلغ من التقيد حداً يمنع الطفل من الاتصال بها دون أن يرتبك أو يقتشت انتباهه ، فهو إما يذهل

تعدد أنواع النشاط فلا يستجيب استجابة منظمة ، وإما أن تثره هذه الأنواع من النشاط فتثبه قواه إلى العمل قبل الألوان ويصبح فجاً في عمله أو في شخصيته .

وما دامت الحياة الاجتماعية مبسطة هذا التبسيط ، فينبغي أن تنمو المدرسة تدريجياً من حياة البيت ، فتعهد ألوان النشاط التي ألفها الطفل في البيت وتدخلها إلى الأمام .

على المدرسة أن تستعرض هذه الألوان من النشاط أمام الطفل ، وأن تعيدها في هيئة يتعلم الطفل معناها تدريجياً حتى يتمكن من الإسهام ، وهذه ضرورة نفسية ، فهي الطريق الوحيد لضمان استمرار نمو الطفل وتهيئة أساس من الخبرة الماضية تنمو عليه الأفكار الجديدة التي تقدمها المدرسة ، وهي أيضاً ضرورة اجتماعية ، لأن البيت هو صورة الحياة الاجتماعية التي يربى فيها الطفل ، واكتسب من صلتها بها عاداته الخلقية . ومهمة المدرسة أن تبسط وتعنى شعوره بالعلم المرتبطة بحياته المنزلية .

تلور التربية الخلقية حول فكرة أن المدرسة لون من الحياة الاجتماعية ، وأن أفضل تدريب خلقي وأعظمه هو الذي يحصل عليه المرء من الصلة بغيره ، صلة ملائمة في وحدة من العمل والفكر . أما نظم للتعليم الحاضرة بمقدار ما تفسد هذه الوحدة أو تغفلها ، فن الصير عليها ، إن لم يكن مستحيلاً ، أن تظهر بأي تهذيب خلقي صادق منظم .

يجب أن تكون حياة الجماعة هي السبيل إلى إثارة الطفل ورقابته في عمله .. ولا يوجد المدرس في المدرسة لفرض آراء معينة على الطفل أو لتكوين بعض العادات عنده ، ولكنه موجود كمضو في الجماعة كي يتخبط المؤثرات التي سوف تؤثر في الطفل ، ولكي يعاونه على الاستجابة الصحيحة لهذه المؤثرات ، ومهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة وأوسع وحكمة أنضج : كيف يتعلم الطفل نظام الحياة ، ويجب أن ينشأ نظام من حياة المدرسة ككل . ولا يأتي مباشرة من المعلم .

ونقدر ونقيم عمل الطفل بقدر صلاحته للحياة الاجتماعية ، وبقدر ما يستطيع أن يسهم به ، وبقدر ما يستطيع أن يناله من مساعدة من الغير : هذا هو معيار للنجاح في المدرسة وفي الامتحانات .

ثالثا : في مادة التربية :

يعتمد تديب ونمو الطفل على الحياة الاجتماعية التي تقدم لجهود الطفل .
إننا كربين نتعب طبيعة الطفل ونجعل من الصعب عليه أن يحقق نموه الخلقى الصالح عندما نهجم عليه فجأة بمواد كالقراءة والكتابة والجغرافيا مما يكون بعيد الصلة عن هذه الحياة الاجتماعية .

١ وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافيا ، بل النشاط الاجتماعى الخاص بالطفل . ولا يمكن أن تتوحد التربية بدراسة العلوم ، أو ما يسمى بدراسة الطبيعة ، فالطبيعة نفسها وحده ، بل هي عديد متفرق من الأشياء في المكان والزمان . ونحن نحاول جعلها مركز العمل بذاتها إنما نتقدم بمبدأ إشعاع لا بمبدأ تركيز . وكذلك لا يمكن أن نجعل الأدب أساساً للوحدة ، ولو أنه يمكن أن يكون ثمرتها ، وليست للتاريخ قيمة تربوية إلا بمقدار ما يعرض من أوجه الحياة الاجتماعية ونموها ، وعندما يدرس على أنه مجرد أحداث الماضى . فانه يلقى في أغوارها ويصبح ميتاً بغير حركة ، أما حين يدرس على أنه يمثل حياة الانسان الاجتماعية وتقدمه فإنه يصبح ذاخراً بالمعاني ... ولا يمكن أن ندرس التاريخ إلا إذا اتصل الطفل اتصالاً مباشراً بالحياة الاجتماعية ... ويجب أن نجعل الطفل قادراً على أداء أنواع النشاط التي حققت الحضارة ما هي عليه .

النشاط الذى يسمى بالتعبير expressive أو الإنشائى Constructive هو مركز الترابط . وهذا هو الذى يفسح المجال للمدرسة لتعريب الفهم والحياة والتدريب اليدوى .!

والدراسات التي تقدم على غيرها على سبيل الترويح أو التسلية . أو على أنها أعمال إضافية . لا تعد دراسات خاصة . ويصح أن تعتبر كخافج تمثل

أشكال النشاط الاجتماعي : وأنه من الممكن ومن المرغوب فيه أن يكون تقديم المواد الشكلية إلى الطفل عن طريق هذا النشاط الإنشائي .

ويكون درس العلوم تربوياً يقدر ما يبرز المواد والعمليات التي جعلت الحياة الاجتماعية على ما هي عليه .. وقيمة العلم إنما تنشأ من أنه يمنح القدرة على تفسير الخبرة السابقة وضبطها . ويجب أن يقوم العلم لا على أنه مادة دراسية جديدة بل على أنه موضح للعوامل التي سبق أن تدخلت في الخبرة الماضية ، وعلى أنه يزودنا بالأدوات التي بها يمكن تنظيم تلك الخبرة بشكل أسهل وأوقع . واثقة أساساً وقبل كل شيء أداة اجتماعية ، وهي سبيل التفاهم . فهي الأداة التي يشارك بها الفرد مع غيره أفكارهم ومشاعرهم .

لا يوجد أي تنابع في الدراسة في المنهج المدرسي المثالي . وإذا كانت التربية هي الحياة . فلكل حياة منذ البداية جانب علمي ، وجانب فني وثقافي ، وجانب خاص بطرق الاتصال بين الأفراد . فلا يمكن أن يكون صحيحاً أن الدراسات الملائمة لفصل مدرسي هي مجرد القراءة والكتابة . وفي فصل أرقى هي الأدب أو العلوم . ليس التقدم في تنابع الدراسات . ولكن في نمو اتجاهات واهتمامات نحو الخبرة .

ويجب أن نلوك التربية على أنها تجدد مستمر للخبرة . وأن عملية التربة وغايتها صنوان .

رابعاً : في طبيعة التربية :

ترتبط مسألة الطريقة بترتيب نمو قوى الطفل واهتماماته . وتعتمد معالجة وسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه . ولذلك فإن ديوي يلقي أهمية عظمى على الأحكام الآتية في تحديد الروح التي تميز العملية التربوية .

يسبق الجانب الإيجابي الجانب السلبي في نمو طبيعة الطفل فالتعبير يظهر قبل الانضباط الواعي . ويسبق النمو العضلي النمو الحسي . والحركات سابقة للإحساسات الشعورية ... والحالات الشعورية تميل إلى إظهار نفسها في حركة . إن إهمال هذا يلقي بالطفل في أحضان اتجاهات السلبية ويجعله فرداً مستقبلاً مستوعباً لما يلقي عليه . وفي هذا ضياع لوقت ومجهود المدرسة .

وتنشأ الأفكار من العمل . وتتطور من أجل سيطرة أفضل على العمل ، وفى محاولة تنمية قوى الاستدلال وقوى الحكم يجب تنظيم واختيار وسائل العمل الصالحة : وإلا واجهنا الأطفال برموز لا تعنى شيئاً لهم لأنها فرضت عليهم من الخارج ، بل يجب أن تقدم لهم فى معنى . ويجب أن يشجع الطفل نفسه على تكوين المبركات والمفاهيم .

يجب على المربي ملاحظة اهتمامات الأطفال على أنها مظهر لحالة النمو التى بلغها الطفل . إنها تنبئ بالمرحلة التى سوف يجتازها . ومن خلال الملاحظة المستمرة لاهتمامات الطفولة يستطيع الراشد أن ينفذ إلى حياة الطفل ويعرف مدى واتجاه استعدادة وثيقته . ويجب أن تشجع اهتمام الطفل حتى ينمو حبه للاستطلاع ويقظته ومبادئه . إن السخرية من الاهتمامات هو استبدال العابر بال دائم ... وهذه السخرية هى القتل فى النفاذ إلى القاع ... وثمرة هذا هى إحلال النزوة والهوى محل الاهتمام الأصيل .

لو أمكننا غرس عادات حسنة فى العمل والتفكير تعتمد على الخير والحق والجمال ، لسارت الانفعالات من تلقاء نفسها فى الطريق السليم .

أعظم شر يصيب التربية بعد الجمود والبلادة والشكلية والروتين : هو العاطفية . والعاطفية هى النتيجة الحتمية لمحاولة الفصل بين الوجدان والعمل .

خامساً : فى الممارسة والتقدم الاجتماعى :

يعتمد ديوى أن التربية هى الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعى . كل إصلاح لا يعتمد على قوة القانون ، أو الرهبة من بعض العقوبات . أو التفهير فى التنظيم الخارجى أو الآلى . فهو إصلاح عابر لا قيمة له . إن التربية تنظيم لعملية المشاركة فى الوعى الاجتماعى . وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعى الاجتماعى هو الطريقة الوحيدة المؤكدة للتجديد الاجتماعى . هذه الفكرة تلحظ بعين الاعتبار كلا من الناحيتين الفردية والاجتماعية . فهى فردية لأنها تعترف بتكوين خلق معين على أنه الأساس الصحيح الوحيد للحياة الصالحة وهى اجتماعية لأنها تعترف بأن هذه الحياة الصالحة لا تتكون بالعالم والمثل

والنصائح القردية فحسب ، بل بتأثير بعض صور الحياة الاجتماعية وحياة المؤسسات في الفرد ، وأن الكائن الاجتماعى عن طريق المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية قد يحقق نتائج أخلاقية .

وفي المدرسة المثالية يتم التوفيق بين المثل القردية والاجتماعية . وبالتربية يستطيع المجتمع أن يصوغ أغراضه الخاصة به ، وأن ينظم وسائله وموارده فيشكل بذلك نفسه في غير إصراف وتشتيت ليسر في الاتجاه المرغوب .

ومن مهمة كل شخص يعنى بالتربية أن يوجه النظر إلى المدرسة باعتبارها أساسية وخطيرة في اهتمامها بالتقدم الاجتماعى والإصلاح ، كى يفتح المجتمع عينيه ليرى منزلة المدرسة وما تقوم به من عمل ، ويتنبه إلى ضرورة منح المربي الحاجات الكافية لأداء مهمته بنجاح .

التربية على هذا النحو عنوان على أكمل وأصدق اتحاد بين العلم والفن يمكن أن نتصوره في الخبرة الإنسانية .

وأرفع القنون هو ذلك الفن الذى يشكل قوى الإنسان ويلائم بينها وبين الخصلة الاجتماعية ، وهو الفن الذى يقبل عليه خيار الفنانين .

مع نمو الخصلة النفسية التى تضيف إلى بصيرتنا معلومات أغزر عن التكوين الفردى وقوانين النمو ، ومع نمو علم الاجتماع الذى يضيف إلى معارفنا التكوين الصحيح للأفراد ، يمكن استغلال جميع الموارد العلمية لتحقيق أغراض التربية .

أعندما تأتلف العلم والفن على هذا النحو ، ينطلق أقوى دافع إلى العمل الإنسانى ، وتضجر اليتاييع الأصلية للسلوك الإنسانى ، وتضمن أفضل خدمة يمكن أن تؤدها الطبيعة البشرية .

ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة . يجب أن يعرف كل معلم كرامة مهته ، إنه خادم اجتماعى إنفراد يحفظ النظام الاجتماعى الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعى الصادق .

وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والمهادى إلى ملكه . . .

الفصل السادس عشر

ماذا بعد جون ديوى ؟

تحدثت فى فصل سابق عن جون ديوى مع عرض لمقيدته التربوية الى تركت ظلها واضحة المعالم فى الكثير مما كتبه بعد سن الثامنة والثلاثين ، وقد أعيد القرن التاسع عشر بلفظ أنفاسه الأخيرة لتبزغ شمس القرن العشرين ، ونحلم فيه أسمى معركة تربوية شهدها تاريخ البشر على الأرض ...

وقد يحق لنا أن نقف قليلا - لا لعرض فلسفة ديوى التربوية من خلال عقيدته - ولكن من أجل إطلالة تحليلية ناقلة للمبادئ الخمسة التى عرضها ، والتى تجمد اليوم أصداء وانجازات فيها من الرغص أكثر مما فيها من القبول . فيقول ديوى فى ماهية التربية « إن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريبا منذ الولادة لا شعورية ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهديب أفكاره وتنمية مشاعره وانفعالاته » .

ثم يشفع هذا برأيه فى ماهية المدرسة ، فيقول « المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية ، والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الاجتماعية التى تهيم على الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس ، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ، وليست إعدادا لحياة مستقبلية » .

ثم يعطينا ديوى رأيه فى مادة التربية فيقول إن الحياة الاجتماعية للطفل هى الركيزة ... « وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافية ، بل النشاط الاجتماعى الخاص بالطفل » . أما رأى ديوى الرابع فيحدد وجهة نظره فى الطريقة : فى طبيعة التربية (٣١ - ٣٠ تطور الفكر)

فيقول : تعتمد معالجة ووسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه ويرى أن يسبق الجانب الإيجابي الجانب السلبي في نمو طبيعة الطفل ، وأن الحركات سابقة للإحساسات الشعورية .

ويرى ديوى خامساً أن التربية هي الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي .

وقد علت الألوية تمجيداً لهذه الآراء الديوية ، ولكن مطارق النقد لم تستطع إلا أن تمارس سطوتها بعد سنوات غير كثيرة من المد الديوى ، لا في أمريكا فقط ، ولكن في أقطار كثيرة شرقية وغربية . بل إن المصباح الناقل انبثقت أساساً من أمريكا على أيدي جماعات من المربين والنفسانيين تطلعو إلى عقيدة ديوى التربوية بانفعالات مختلفة ومتشابهة . وفي رأى بعض المربين المحدثين الأمريكيين أن عقيدة ديوى تمكس الروح البراجماتية ، فها هو صدق إنما يتولد عن البحث في نتائج الفعل أو العمل ، ويرون أن عقيدة ديوى تعبر عن إيمان ثابت ليس فقط على قدرة الفرد على النمو ، ولكن أيضاً على قدرة المجتمع لتشكيل الإنسان على أحسن صورة يريد بها هذا المجتمع .

كما أن ديوى أنهى عقيدته بقوله ... ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة . يجب أن يعرف كل معلم كرامة مهنته ، إنه خادم اجتماعي انفراد يحفظ النظام الاجتماعي الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعي الصادق . وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والمهادى إلى ملكه .

علم الارتياح :

ومع هذا الشمول الذي يحسه القارئ لعقيدة ديوى ، وما تشيعه من تفاؤل وما تشعه من براجماتية ، إلا أن (القارئ) مضطر إلى الإحساس بعلم الارتياح . ويرى عديد من المربين الأمريكيين أنه قد مضى أكثر من ثلثي قرن منذ أعلن ديوى عن عقيدته ، وفي غضون هذه الفترة صار تغير في مفهومنا عن الطبيعة وعن المجتمع وعن عالم المؤسسات الاجتماعية . بل

أكثر أهمية من كل هذا أننا عايشنا ثورة في مفهومنا عن طبيعة الإنسان ، عن ذكائه ، عن قدراته ، وعن أحاسيسه ...

لقد خاض العالم حربين عالميتين ، وقامت الثورة الروسية ، وتداعيت أنظمة حكم كثيرة ، وانحسرت موجة الإمبريالية ، وانتشرت الاشتراكية . وشهد العالم تقدماً هائلاً في التكنولوجيا ، وترك الأرض مكتشفاً وسائحاً في الفضاء ، ونظر من القمر إلى الأرض . وهو الإنسان الذي تشكل في قيم كثيرة وفلسفات مختلفة ... وكان هذا وغيره — داعياً لإعادة النظر وتقييم عقيدة ديوى التي سادت فترة ليست قصيرة .

ولعلنا نحاول الآن أن نعيد فحص آراء ديوى مهتلين بما نعرفه اليوم عن العالم وعن الطبيعة البشرية . على أنه واجب علينا القول إن ديوى كتب ما كتب وقال ما قال حاكماً على ما كان دالراً حوله . عقم وجمود تريويين ، وكان ذلك في التسعينات من القرن الماضي . فعندما أكد أهمية الخبرة المباشرة والعمل الاجتماعي ، فكان ينشد الشكلية الفارغة للعمل المدرسي وقتئذ ، هذه الشكلية التي لم تربط بين ما تعلمه التلميذ في المدرسة وبين خبرته خارج المدرسة . وقد ثار ديوى على هذا الفصل وتلك القطيعة ثورة عارمة هادرة ... ولكن إذا زاد الشيء عن حده انقلب إلى ضده ، وبالعلة في الفضيلة رذيلة .

لهذا فإن المربين الأمريكيين منذ سنوات قليلة مضت يعملون النظر في التربية السائدة وهي نتاج الديوية ، ويندون (إصلاحاتهم) على مساوئها . بمعنى آخر إذا كان ديوى قد ثار على الجمود والعقم ونادى بالجلديد ، فإن التربية الأمريكية اليوم تثور على هذا الجديد ... لا لإرجاع الأمور إلى تربية ما قبل ديوى .

وإنصافاً للحق . فإن بعض آراء ديوى قد أسيء فهمها . بل تدخلت العاطفة أحياناً في وصفها المبالغ فيه علمياً . بل إن ديوى نفسه كتب في عقيدته قائلاً إن أخطر ما يهدد التربية خضوعها تحت رحمة الأهواء العاطفية . والمقصود بالعاطفية هنا الانسياق والهافت على الجديد دون وعي تام أو شبه

كامن به . لهذا فقد انتشرت « مشروعات الفصول الدراسية » . وذاعت على كل لسان عبارة « التكيف للحياة » . كما أصبحت من (الموضة) التقليل من أهمية المادة الدراسية ، وصار انغماس في التعلم بالعمل . وتغضى أيام وأسابيع حتى تبيض الدجاجة ، وفترة طويلة تستمتع بالرقاد على البيض ، والتلاميذ ومدرسهم ينتظرون اليوم الأعظم ... وقت ضائع لم تستفد منه إلا الدجاجة والكتاكيت . ثم موضوع « الاستعداد للتعلم » ، وقد أخذ شوطاً كبيراً ، وأصبحتا تتخله ذريعة وعصا تتوكأ عليها للتبرير فشلنا وتصورنا . وكأن كل شيء جائز طالما أنه صادر عن ديوى ، سواء قاله أو أسبغ فهمه . وإذا صبح كل هذا في بداية القرن العشرين ، فهل يجوز أن يصح في الثلث الأخير من هذا القرن مع الانفجار السكاني المروع ، مع التقدم التكنولوجي الرهيب ، وخاصة في أمريكا التي يصفها البيض بأنها أمة تجرى على عجلات ، ولا تقبل مطلقاً أن ينتظر أطفالها الدجاجة ثم رقادها !!!

الفرد وثقافته :

مهمة التربية مزدوجة ، فهي - أى العملية التربوية - تنتقل إلى الفرد جزءاً من المعرفة التي جمعها الإنسان ، وجزءاً من القيم وطوائق السلوك ، وهذه كلها - إلى جانب مكونات أخرى - تكون الثقافة . وبهذا فإن التربية تشكل إحساسات ووعي وطريقة حياة الفرد . ولكن على التربية أيضاً أن تنمى السلوك الذكي حتى يستطيع الفرد أن يتخطى مسالك عالمه الاجتماعي الثقافية ، ويقتدر على التجديد والخلق والابتكار على أبسط صورة ممكنة . وهذا أضعف الإيمان . بعملية الخلق هذه يستطيع الطفل أن يكون لنفسه ما يمكن أن نسميه ثقافته الداخلية أو الباطنية .

قد يكون من الممكن أن يكون كل فرد لنفسه فنية ما ، فالمتجمع يعج بمختلف أصناف وألوان الفنون ، والفرد يتخير منها ، وفي داخلية يباد تشكيل أو صياغة ما يخيره ليخرج فناً خاصاً بهذا الفرد : كذلك الحال عندما يهدى التلميذ مادة كالجغرافية أو الفيزياء ... الخ . ولا يستطيع فرد أن يلم

بكل مكونات المعرفة أو بكل ما تحويه الثقافة التي يعيش فيها . (وبالمقابلة
معلوم لبعض أن يطلق على الثقافة وصفاً أو تعبيراً يكاد يكون مرادفاً هو
الذاكرة الاجتماعية .) . يستطيع الفرد إذن بامتصاصه بعض مكونات الثقافة
أن يعيد تشكيلها بحيث تخرج منه وهي تعكس نظره إلى الحياة . ويمكن
الفرد من تكوين هذه النظرة عن طريق التربية .

في رأى بعض المحدثين الأمريكيين ، من رفضوا الديوية ، أن متطلبات
التكنولوجيا تلح على تأكيد حرية الفرد لخلق صور عن العالم ترضيه . كما أن
هذا العصر شهد أيضاً بزوغ أيديولوجيات تخضع الفرد لأهداف المجتمع المحددة
وتطلب من الفرد أن يكون عاملاً مهماً في تقدم المجتمع ، وهذا واجب أساسي
عليه ، ومع اختلاف وجهتي النظر ، فما لا شك فيه أن فهم الإنسان لنفسه
وعالمه الطبيعي والاجتماعي قد زاد كماً وكيفاً . وهذا يدعو إلى تعميق مناهجنا
ليس فقط لإثراء المجتمع ، بل أيضاً لإثراء الفرد .

كان ديوى - ربما - على حق عندما نادى باشتراك الفرد في الوعي
الاجتماعي للجنس ، ولكن قوله حق له حدان ، لأن التربية - الخيرة منها
والشريرة تتطلب اشتراك المتعلم في الوعي الاجتماعي للجماعة التي هو جزء منها
بل إننا نعلم أن اللغة التي يتحدث بها ، التي ينطقها كفرد محدد وتشكل طريقة
وتنظيم تفكيره وضميره وقد تكون بداية تكوين هذا التشكيل والتنظيم منذ
بواكير طفولة الفرد ، ويلعب الحوار الدائر بين الطفل وغيره من الأطفال ،
وبينه وبين الراشدين دوراً أساسياً في هذا الشأن . باللغة والتفكير تصبح
عملية التربية ممكنة . ولكن لأن التربية تمنع خبراتنا شكلاً وتعبيراً ، فإنها أيضاً
يمكن أن تكون الأداة الرئيسية لوضع الحدود أمام مهمة العقل ، والقيادات
التي يمكن أن تستخدم مقابلة هذه الحدود هي وضع بديلات للأعمال .

على التربية إذن ألا تكون مجرد ناقل للثقافة ؛ ولكنها مورد لوجهات النظر
البديلة عن العالم ، وأيضاً عاملاً مدعماً للإرادة لمناقشة هذه البديلات .

البداية وخط السير والامتياز :

قال ديوى إن التربية يجب أن تبدأ بالتبصر النفسى فى قدرات الأطفال واهتماماتهم وعاداتهم .

: لكن نقطة البداية ليست هى خط السير .

انه من الخطأ أن نصحى بالراشد من أجل الطفل ، تماماً كما نصحى بالطفل من أجل الراشد . بل إنه من المبالغة العاطفية الافتراض بأن تعلم الحياة للأطفال أمر يمكن أن يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم ، كما أنه من الشكلية القارعة لإرغام الأطفال على ترديد شعارات مجتمع الراشدين .

يمكن خلق وإثارة الاهتمامات . ولن نحيد عن الصواب إذا قلنا أن العرض يخلق الطلب ، إن تحلى ما هو موجود يخلق استجابات . علينا إذن أن نجهز الأطفال بطرائق أبعد عمقاً وفعالية لمعرفة العالم الذى يعيشون فيه ... ومعرفة أنفسهم .

: المدرسة منخل الحياة العقل . هى الحياة ذاتها وليست إعداداً للحياة . ولكنها نوع خاص من الحياة . نوع أحسن إعداده ليتعامل مع أخطار سقى حياة الإنسان . وليس حمل المدرسة قاصراً فقط على مد المتعلمين بالخبرات التى تؤدى إلى إمكانية استمرار المجتمع ، ولكنها أيضاً بيئة خاصة يمارس فيها المتعلمون خبرة الكشف مستخدمين ذكائهم حتى ينتقلوا إلى عالم آخر من الخبرات . هذه الخبرات الجديدة تختلف عن خبرات الطفل القديعة .

قال ديوى فى إصرار بضرورة الاستمرارية بين المدرسة والمجتمع والبيت . ويلوح أنه أفضل الوظيفة الخاصة للتربية كإطالة على أبعاد جديدة ، فلو كانت المدرسة مجرد منطقة إنتقال من الألفة الأسرية المنزلية إلى حياة المجتمع ، فهى إذن عملية من السير جداً إعداده وتنظيمها . يتم هذا بصورة جلية سهلة فى المجتمعات (البدائية) حيث تقام حفلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى البلوغ والرشد ، ويصبح فرداً عليه مسئوليات معينة نحن لا نستطيع هذا فى مجتمعات أكثر تعقيداً من تلك المجتمعات البسيطة ، يتطلب الأمر فى المجتمعات المتقدمة أن يتعرض الصغار إلى مبادئ جديدة من الخبرة محاولين الكشف عن واستجلاء

الغواص ، محاولين اكتساب قوى جديدة ، هذه هي مادة التربية ، كما يجب أن تكون ، بل هي مكوناتها المنطلق .

لدينا مثال حي من التربية الصينية التقليدية حيث ارتأت صورة للشخص الجميل ، هو ذلك الفرد الذي يستطيع أن يمزج المعرفة والعاطفة والعمل ويصهرهما في طريقة حلوة للحياة . فكرة تكوين الشخص (الجنتلمان) عرفها أيضاً أوروبا في القرون السابع عشر والثامن عشر . نفس الفكرة التي عنها القويد نورث هوابسيد مؤرخاً عندما ألح في ضرورة اشتغال التربية على تعرض الأفراد لفكرة الامتياز . ويشتمل الامتياز على العديد من الأشكال يتناسب عدداً مع عدد الأفراد المتعلمين ، فكلّهم يكون صورته عن الامتياز . على المدرسة إذن أن تعمل على تنمية أشكال الامتياز ، وقد يعمل المدرس على أن يضمن في تعليمه عوامل تنمية هذا الامتياز . إن من الامتياز قدرة عالم كبير على التحدث بنفس القدرة والكفاية التعليمية لطفل صغير ، وإلى طالب يدرس الدكتوراه .

المادة والطريقة :

وننقل إلى نقطة أخرى تتصل بالمادة التي يتعلمها المتعلمون في المدارس ولكي نفهم المقصود بالمادة علينا أن نحدد وجهة النظر في طبيعة المعرفة . المعرفة نموذج أقمناه ليعطى معنى وتكويناً مميزاً للخبرة . معنى هذا أن الأفكار المنظمة لأي جانب من جوانب المعرفة هي من صنع الإنسان لجعل الخبرة تنسج بأنها اقتصادية ومترابطة . لقد اخترعنا مفاهيم وأفكاراً مثل (القوة) في الفيزياء ، (الدوافع) في علم النفس ، (الأسلوب) في الأدب ... وغيرها كوسائل لتحقيق هدف الفهم . وما تاريخ الثقافة إلا تاريخ وتطور ونمو الأفكار المنظمة ذات الأهمية البارزة ، أفكار تنبثق من القيم العميقة ووجهات النظر عن الإنسان وعن الطبيعة . وليست قوة هذه الأفكار المنظمة قاصرة على مجرد إتاحة الفرص لنا لفهم التغير الحادث في العالم الذي نعيش فيه . وأيضاً التنبيه بهذا التغير ، بل هي يتعدى هذا إلى أن تصبح هذه الأفكار مورداً لأصوات الخبرة .

من هذا يتضح لنا أن تنظيم المادة وتكوينها هو بؤرة التركيز والتأكيد في التربية .

ويتضح أيضاً مما سبق أن وحدة المعرفة توجد في المعرفة ذاتها . وهذا كله يعنى أن ما قصده ديوى عندما قال بإعلاقة المادة الدراسية بمناشط الطفل الاجتماعية ، إنما يعنى سوء فهم لما تعنيه المعرفة وسوء تقدير لكيفية الحصول عليها .

ماذا يجب أن يتعلمه الأطفال بالمعنى التقليدى المعروف لنا عبر عصور التاريخ ؟ الواقع أن هذا السؤال يتحول ليكون إجابة يتحصل عليها الفرد من سؤال آخر هو : ما هو غير التافه ؟ بمعنى لو استطعنا أن نجيب على هذا السؤال « ما الجدير بالمعرفة عنه ؟ » لأصبح من اليسر التمييز بين ما هو جدير بأن يدرس للأطفال ويتعلمونه ، وبين التافه مما يدرسونه ويتعلمونه ، لا شك أن معرفة عن العالم الطبيعى ، وعن الظروف البشرية ، ومعرفة عن طبيعة وديناميات المجتمع ، ومعرفة عن الماضى حتى يستخدمها الفرد في تكوين خبرته عن الحاضر وتنبؤه بالمستقبل ، أقول هذه الأنواع من المعرفة يلوح أنها ضرورية كأسلحة يتسلح بها من يعطى نفسه الحق بأن يكون إنساناً مثقفاً ، بل ويضاف إلى هذه الألوان من المعرفة معرفة عن الإنتاج الفنى .

وقد يكون ديوى مصيباً عندما قال إننا لا نستطيع التنبؤ بما سيكون عليه عالم المستقبل الذى سيعيش فيه الطفل الذى نعلمه اليوم . ولذا فإنه ركز العملية التربوية حول (تعليم) الطفل كيف يفكر حتى يستطيع بهذا السلاح أن يتحرق تغيرات الزمن والظروف .

لكن ، أليس من الخير أن نقدم للأطفال الأفكار الأساسية في فروع المعرفة بالطريقة التى تستطيع عقولهم فهمها ، ثم نعمل على أن يعنى الأطفال فهم هذه الأساسيات في تقدمهم التعليمى ؟

أن العملية التربوية وهدف التربية شيء واحد ، بل هى نفس الشيء . فهدف التربية هو القهم المنضبط ، والعملية التربوية في إجراءاتها هى أيضاً

هذا الفهم المنضبط أى هذا الذى خطط لإحكام ودراسة فائقة على أبدى أساتذة المادة والمربين . مادة علمية فى بساطة شديدة ، دقيقة فى سهولة يستطيع عقل الطفل فهمها ، ثم هى تتابع فى تسلسل منطقى سليم ، ثم تزداد كما وعمقا مع تقدم الطفل فى مراحل تعليمه .

عكس الفهم ليس الجهل وليس عدم المعرفة . لكى نفهم شيئاً يعنى أن نتخلى عن طريقة عهدناها أو أدركنا بها هذا الشيء . ثم أنه بين طريقة إدراك شيء ما ، وطريقة أفضل لإدراكه تقع منطقة من الخلط والقوضى . وما وراثنا بيولوجياً فإن هذه القوضى تنتج قلقاً . ومع هذا القلق تأتى الأساليب الدفاعية مثل الحرب والخوف الشديد أو حتى التجمد بمعنى عدم القدرة على إتيان أى فعل ، وهذه كلها تعنى شل وتعطيل عمل العقل .

بيولوجياً هناك قدرة معينة للعقل فى استيعاب المعلومات ، ولا يجب نطهى هذه القدرة وحدودها وإلا أوقمتنا الطفل فى دائرة من الخلط والسيان . لهذا ، فقبل أن يتعرض الطفل لنطاق عريض من المعرفة عن موضوع ما أن يلم بفكرة عامة عن هذا الموضوع ، ويجب أن ترتبط هذه الفكرة العامة بأشياء حسية من واقع خبرة الطفل ، فثلاً نريد أن يتعلم الطفل فى سنه الأولى بالمدروسة الابتدائية معلومات عن مادة الاقتصاد ، هذا مهم ويسير ، ولتأخذ مثلاً قانون العرض والطلب وهو يلعب دوراً حيوياً فى هذا العلم العريض . يمكن للطفل (فهم) هذا القانون من واقع حياته العملية وخبرته الواقعية ، كتوزيع عدد من الأقلام على تلاميذ الفصل ، مرة عدد الأقلام أكثر من عدد الأطفال ، وأخرى عند الأطفال يفوق ما هو معروض من أقلام ، ونبدأ دورة التعليم من هذا الموقف العملى المباشر ، ثم نتقدم نحو المقول أو النظرى أو المجرد . والمهارة هنا تظهر عندما نحاول كعلمين استخدام المجرد غير المحسوس لفهم جزئيات أخرى ، معنى هذا أن فهم المبنى أو المجرد - فيما بعد - يمكن أن يتم دون اللجوء دائماً إلى الواقع المحسوس .

ويعنى هذا أيضاً أن طريقة غالية ثمينة فى التربية تنادى بأخذ يد الطفل لكى

يكشف بنفسه ، وقد تكون هذه الطريقة أثنى من طريقة أخرى قوامها معلومات يعطىها المعلم للتلاميذ ثم يمتحنهم فيها ، وكل همهم لإرضاء المدرس أو الحصول على درجات النجاح ، أو التكن من الالتحاق بالجامعة مثلا .

إن أهمية الكشف أن الطفل سوف يخلق أو (يعمل) ما يتعلمه ، وسوف يضع ما اكتشفه في موضعه السليم في الثقافة التي يخلقها لنفسه ، وهي مستمدة من ثقافة المجتمع ، ثم ثانياً أن الكشف وما يؤدي إلى إحساس بالثقة مما غير جزاء يجنيه الطفل من التعليم ، هي جزاء يدهم ويقوى ما في قلب عملية التربية ، ونقصه به البحث المنضبط .

يجب أن يشجع الطفل على الاستفادة مما يتعلمه وليس معنى هذا بالضرورة ، أن يجد فائدة اليوم لما تعلمه بالأمس أو حتى في نفس اليوم . وإنما القصد أن يجد الطفل أهمية في ارتباط المعرفة وتماسكها . بل قد تؤدي معرفة الطفل حقيقتين والصلة بينهما إلى محاولة منه لإتمام عملية تمصيم ، أو محاولة لتخطي حاجز الجزء إلى الكل ، أو إلى تكوين (نظرية) مؤقتة . إن فقرة الطفل من مجرد التعلم إلى استخدام ما تعلمه في التفكير هي خطوة أساسية وضرورية في حسن استخدام عقله ... لا بأس من أن ينمّن الطفل ، ولكن في إطار من الواقع ، وغير من أن يستخدم ما لديه من أدلة غير كافية .. هنا ينزع الفرد نفسه من برائن السلبية وأهم من هذا كله أن تتحرر العملية التربوية من علم الأمانة العقلية ، ومن أشكال الفشل التي تشرح دون أن تؤدي إلى فهم . ويرى برونر أنه يمكن أن تعلم أية مادة لأي طفل في أي عمر إذا قلعت له في شكل يناسبه ، شكل أمين . ويعطى مثلا من التدريس عن كرسوفر كولمبس لأطفال الصف الخامس (الابتدائي في المدارس الأمريكية حيث يقدم لهم كولمبس على أنه يمثل مراحقا أمريكيا يلهو مع أخيه يارت بعد ظهر ذات يوم ويقساءل عما يقع في الطرف الآخر من المحيط ، إن الصورة غير الأمينة التي تقدم للتلاميذ من شأنها أن تثبط الكشف العقل عند المتعلمين مما يعوق نمو تفهم الحقيقي .

في رأى جمهوره من المربين الأمريكيين المحدثين أن التربية هي الطريقة الأساسية للتغير الاجتماعي ، بل هي أكثر على هذا من الثورات . والتغير الحاصل اليوم سريع إلى درجة مذهلة ، وإذا (آمتا) بأن المدرسة هي الحياة وليست مجرد إعداد للحياة ، فعليا أن تكمن التغيرات التي تعيشها .

يتضمن هذا أولا أن نؤمن بضرورة أن نغلى ملأرسنا ونملأها بصورة مستمرة بما يحدث في المعرفة . هذا حتى في ميداني الرياضيات والعلوم ، يجب أن يصل التقدم العلمى إلى صفوف المدارس الابتدائية والثانوية ، في كل مكان تغير ، ومع التغير نتعلم .

ويرى هؤلاء المربون ضرورة وجود مفهوم جديد عن المنهج ويقترحون إنشاء عديد من « معهد دراسات المنهج » . ويجمع في هذا المعهد العلماء والمربون والنفسانيون والفنانون والمبرزون من معلمى المدارس ورجال أعمال لراجعوا ويحسّنوا المناهج ، ويتميز العمل بهذا المعهد بأنه يتعدى هذه الفئة المحددة من أساتذة الجامعة الذين يصممون المناهج ، وربما هم الذين تجاهلوا هذا التغير الهائل الذى تمر به البشرية . إن ما قصد بالامتياز في صفحات سابقة يظهر معناه الآن واضحا ، وهو أن العالم للناطقة الذى يمرى أحدث التجارب في معمله والطالب الذى يقف في معمل الكيمياء .. كلاهما يحاول أن يفهم .

الخلاصة :

ربما خير خلاصة أن تقدم عقيدة تربوية أخرى غير عقيدة ديوى : « ليست التربية هي مجرد نقل الثقافة ، ولكنها تعطى - أيضا - شكلا لقوة وحساسية العقل حتى يستطيع كل فرد أن يتعلم كيف يبحث بنفسه ويكون ثقافة داخلية خاصة به .

إن المدرسة مدخل لحياة العقل ، بما يتضمنه هذا من الثقة في استخدام العقل .

إن مادة التربية هي المعرفة عن العالم وارتباط أجزائه ببعضها البعض ، معرفة لما تكوينها وهيكلها وتنظيمها وتاريخها ، وهذا يسمح لنا أن نجد نظاما وإمكانية الثبوت في الخبرة .

إن طريقة التربية هي الطريقة المتضمنة في أى فهم ، هي مجهود منضبط
ليعرف الفرد بنفسه ويحول ما فهمه إلى تمثيل العالم تمثيلاً منظماً يأخذ في اعتباره
الجزئيات ولكنه يعترف في نفس الوقت بالأهمية القصوى للمعنويات
والمجموعات ، وهذه لا يمكن الاستغناء عنها .

إن المدرسة تظل وتستمر الأداة الرئيسية للتقدم الاجتماعي في وقت يتميز
بسرعة التغير ، والمدرسة لهذا في أمس الحاجة إلى إثراء وتغيير ما تقدمه ،
وذلك بالتغذية المستمرة في مناهجها ، بكل هذا يعتمد على زرع والتعبير عن
أشكال الامتياز التي تلبث في المجتمع .
إن أى أهداف أقل طموحاً من هذه غير جذيرة بالتحدي الذي نواجهه .



بهكذا يفكر المربون المحدثون في الولايات المتحدة الأمريكية في مدخل
السينات من القرن العشرين .

الفصل السابع عشر

بياجيه ومنتسورى

عرف العالم الدكتورة ماريا منتسورى الإيطالية دارسة للطف للطف ثم التربية ، واهتمامها بأطفال روما ، وخطتها بيوت الأطفال حيث يخصصون لتربية كانت غربية عن الربع الأول من القرن العشرين . عرفها العلم غير مقدر في بلدها ، ثم سافرت في ربوع أوروبا ثم أمريكا وبدأت شهرتها تعلو ولكن بدأ نجمها يأفل حتى ما عاد اسمها يذكر إلا في محاضرات تاريخ التربية .

عرف العالم جان بياجيه السويسرى ودراساته المديدة عن الطفل وتفكيره ولفته ، وترجمت كتبه ، وظل اسمه يردد في بعض جوانب القارة الأوروبية ولكنه بدأ ينطفئ في الولايات المتحدة الأمريكية .

وفي أواخر الخمسينات . وأوائل الستينات كان الحديث عالياً عن ماريا منتسورى وجان بياجيه . يث من جديد بلغ ذروته اليوم عام ١٩٧٠ .

وقد يكون هذا الاهتمام لعدة أسباب . ولكن سيبين يمكن أن نلخصهما :
أولاً : أظهرت كتابات بياجيه ومنتسورى أنهما سجلا ملاحظات غير متوقعة عن سلوك وتفكير الطفل ، بل لم تكن معروفة .

ثانياً : أن هذين الدارسين استخرجا من خلال ملاحظتهما قوانين ومبادئ سلوك وتفكير الطفل .

وعند بياجيه قادته ملاحظاته إلى تكوين فلسفة جديدة عن المعرفة ، في حين أنها عند منتسورى تسببت في خلق فلسفة جديدة للتربية .

ولن يكون هدفنا هنا عرض ما توصل إليه بياجيه ومنتسورى . ولكن سأعرض ثلاث أفكار أصيلة عن تفكير وسلوك الطفل توصل إليها بياجيه

ومتسورى ، كل كان يعمل مستقلا ، لا صلة بينهما إلا البحث والدراسة ، وقد يكون من الخير قبل عرض هذه الأفكار الثلاثة أن نستعرض في إيجاز أوجه الشبه والاختلاف بين مارييا متسورى وجان بياجيه .
بينهما شبه كبير في أن كلا منهما درس علم الأحياء ، بل أن بياجيه كتب مقالا في ذلك العلم ولم يزل في الثامنة عشرة من عمره ، ثم نال درجة الدكتوراه من جامعة لوزان . متسورى كانت أول سيدة إيطالية تحصل على شهادة في الطب ، ولها بحث طيبة .

بهذه الخلفية البيولوجية رأى كلاهما أن النمو العقلي امتداد للنمو البيولوجي بل هو خاضع لشقي القوانين والأسس .

كلاهما - أيضا - يؤكد أهمية ظواهر النمو والسلوك عند الغالبية أكثر من الظواهر الواضحة في الفروق الفردية . فنجد مثلا أن بياجيه حرص على تبيان التكوين العقلي الذي إذا صح لفرد سيكون صحيحاً بالنسبة للمجموع ، وبالمثل كانت متسورى شديدة الاهتمام بالحاجات والقدرات الشائعة عند كل الأطفال مثل القدرات الحساسة و « التفجرات » .

لا يعنى هذا أن متسورى أو بياجيه ينكران أهمية الفروق الفردية ، ولكنهما يقولان في بساطة أن نقطة البداية لفهم الفروق بين الأفراد أن نفهم النمو السوى .

وجه شبه آخر بينهما ذلك الاهتمام الشخصي ، ذلك الشغف العميق الأصل ، هذا التعاطف المبقرى مع الطفل وبالطفل ، إن من يقرأ لمتسورى أو بياجيه يحس بقدرتهما على سبر أعماق الطفل وأنها يعرفان فيم يفكر وبم يحس ، ولماذا يفعل كلنا في هذه اللحظة أو تلك .

في دراساتها صديق أصيل ، تابع من حماس أصيل ورغبة أصيلة ،

(١) لكن بياجيه يقول إن هناك وجه اختلاف بين حياة الجسم وحياة العقل ، بمعنى أن يحدث لحياة الجسم بعد سن معينة تكوّن موصلا للشعيرة .

Piaget, J. : Six Psychological Studies, p. 3 .

ناهيك عن كلمات فقدت الكثير من معانيها من كثرة ترديدها كالتضحية والولاء وعدد العينة والحالات و... الخ .

منتسوري جمعت الأطفال وجلست إليهم وبينهم ومعهم إلى أن تغفلت فيهم وعرفتهم ، كان يياجيه مع أطفاله الأب والأخ والرفيق ، و فرق كل هذا العالم .

وقد يرى البعض أن بين منتسوري ويياجيه بعض نقاط خلاف في دراسة الطفل ، بالنسبة ليياجيه دراسة الطفل وسيلة إلى غاية ، ليست غاية في حد ذاتها .

اهتم باستخدام نتائج دراسته للأطفال ليحجب عن أسئلة عن طبيعة وأصول المعرفة ، لا يعني هذا أنه لم يهتم بالطفل كإنسان ، ولكن الحديث هذا عن دراسة الطفل ، هذه الدراسة لم يقصد بها يياجيه الحصول على أصول تنمية الأطفال ، بل إنه لم يدخل في إطار المشاكل التربوية للطفل إلا في عام ١٩٦٤ ، قال إن غيره يستطيعون هذا خيراً منه ، أما هو فإسهامه قاصر على ميدان المنطق والمعرفة ... ثم ثانوياً يأتي اهتمامه بسيكولوجية وتربية الطفل .

على التقيض كانت منتسوري ، فنذ البداية وهي حريصة في ولع شديد بصلاح الطفل ، لقد أمضت سنوات عديدة من عمرها المثمر في تدريب المرشحات (المعلمات) ، وتربية الآباء والأمهات : وتحرير الأطفال من طرائق تربية كانت في رأيها مؤذية للنمو العقلي كالطعام المزيل في قيمة الغذائية بالنسبة للنمو الجسدي . وهبت منتسوري نفسها لتحسين تربية الطفل .. وكان ذلك بطرق محسوسة ملموسة غير ساحرة في آفاق النظريات والفلسفة . طرق يستطيع من يربى أن يفهمها .

بساطة مؤثرة ، بعيدة عن التعقيد غير المفهوم .

فهمت وانتفعت وعرفت منتسوري ما تريد ، فأمكنها أن توصل بلبشرية ما توصلت إليه ... وفي غير تعقيد .

وجه اختلاف آخر بين هذين المجلدين ينبع أساساً من طريقة المعالجة والدراسة، يياجيهِ أساساً أهم بالنظرية ، أما منتسورى فقد أخضعت نفسها للعمل الملموس . أطلق يياجيهِ على عمله وعن نفسه أنه « رجل في الوسط » بين جماعة القتالين بأن الخبرة أساس المعرفة ، والقتالين بأن العقل محتو على عناصر المعرفة وهذه ليست حاصلة عن طريق الحواس . !

ولنتقل الآن إلى أوجه الشبه ، مع ملاحظة التأكيد هنا على آراء منتسورى أكثر من الاهتمام بطريقتها ، حيث يمكن عقد أوجه الشبه بينها وبين يياجيهِ ، إذ أن الأبحاث الجارية على طريقة منتسورى لم تستكمل بعد :

أولاً : الوراثة والبيئة :

كان واطسون عام ١٩٢٨ في أوج مجده (مدرسة السلوكيين) منادياً بأهمية البيئة وأثرها المائل في النمو العقلي للفرد ، وفي السنينات جاء برونر بنفس الدعوة ولكن في صلابة وانتشار أكثر ، وإذا قارنا بين يياجيهِ ومنتسورى في كفة وواطسون وبرونر في أخرى ... فالمقارنة لن تجدى نفعاً .

ينكر برونر تماماً أثر الوراثة ، ولم ينكر يياجيهِ ومنتسورى أثر البيئة تملهاً . المسألة إذن ليست في قالب هذه أو تلك . الوراثة أم البيئة ولكن في مشكلة التفاعل بينهما .

سبق أن قلت إن رأيهما متفق على أن النمو العقلي امتداد للنمو الجسمي . رعى هذا القول وتطوير هذه الفكرة قدما إسهامها العظيم لمشكلة التفاعل بين البيئة والوراثة .

البيئة تقدم الغذاء للتكوين العقلي ، بالضغط كما تقدم الغذاء لنمو الأعضاء الجسمية .

هذا يعنى أيضاً (ومنتسورى تؤكد هذا في شدة) أن بعض العناصر التي تقدمها البيئة أكثر فائدة من غيرها للنمو العقلي . بالضغط كما أن بعض المواد الغذائية أصلح للجسم من غيرها .

« البيئة المعدة » (١) كما هي موجودة في مدارس منتسوري ، أعدت بحيث
تمتد الطفل بأمثل غذاء ممكن لنموه العقلي .

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة في أنها ذات جانب واحد ، البيئة تهيء
الغذاء للنمو العقلي . لكن على النمو أن يكيف ويشكل نفسه على حسب البيئة
التي يوجد فيها ، الطفل يستطيع تعلم أية لغة ليتكلمها ، وهو يتعلم اللغة التي
توجد في البيئة التي يولد فيها والتي تعرض لها ، وبالمثل ما يكونه الطفل من
عادات واتجاهات وقيم ومفاهيم و .. الخ مما تفرضه البيئة الاجتماعية والمادية
التي يعيش فيها الطفل .

يأخذ في الاعتبار كل من منتسوري ويواجه هذا الدور الذي تلعبه البيئة
في تكوين المحتوى العقلي للطفل . ما أجمل ما فعلته منتسوري وهي تقدم
للأطفال لعباً وأدوات مثل الحروف الهجائية المخططة بالورق البصفر ، لوحات
الأعداد ، الأشياء ذات الأشكال والأوزان المختلفة ، إذ هي في نفس الوقت
تقدم الغذاء للنمو العقلي وكذلك المحتوى التربوي ، يتعلم الطفل أشياء وهو
يتناول الغذاء لنموه العقلي ؛

إذن : البيئة تقدم المادة الغذائية لنمو التكوين العقلي أو القدرات العقلية
التي تم وضع نمط نموها سابقاً ... في الجينات ؛

ما يحويه الفكر هو من البيئة مباشرة كاللغة والمدرجات ، والأفكار ،
والعادات ... الخ . كل ما يكتسبه العقل ؛

ما الدليل على هذا المفهوم للدور المزوج في التفاعل بين البيئة والوراثة ؟
فيا مخصن بالبيئة هل أنها المورد الغذائي لنمو العقل والذي هو نوجه
داخلياً ولا علاقة للبيئة به ، فهناك أدلة عديدة في بحوث بياجية (٧) . في دراسة
قام بها Hyde عام ١٩٥٩ أعطى مجموعة من الأطفال (إنجليز ، عرب ،

Orem, R.C. (Editor) : A Montessori Handbook. p. 71. (١)

Decarie, Th. G. : Intelligence and Affectivity in Early Childhood, pp. - 27. (٢)

(٣٢ - تطور الفكر)

هنود ، صوماليين) مجموعة اختبارات في أعمال عن الأعداد والكميات . وقد كانت الإجابات متشابهة ومشابهة لتلك التي حصل عليها يياجييه من الأطفال السويسريين . وفي عام ١٩٦٦ وجدت Goodnow و Bethon اختلافاً ضئيلاً بين مجموعتين من الأطفال الأمريكيين ومجموعتين من الأطفال الهنود في هونج كونج فيما يختص بالعد الذي يظهرون فيه نسبة تفكير محسوس ، وقد استعملت الباحثان ستة مجموعات ثروح أعمارهم بين السابعة والحادية عشرة وهي أيضاً متفاوتة في الذكاء . وقد استعملت الباحثان مجموعة من اختبارات يياجييه عن الكمية والوزن والحجم وغيرها .

معنى هذه الدراسة التي تشتمل على الأطفال من شعوب مختلفة ، أن الأطفال يستطيعون استخدام أية مشرات موجودة نفهم العقلى ، بالقبض كما يستخدم الأطفال في أى مكان مختلف المواد الغذائية ليحققوا نفهم الجسمى وهناك أدلة عديدة فيما يختص بالدور المباشر الذى تلعبه المشرات البيئية لإزاء محتوى الفكر . في دراسة مقارنة قام بها Kleinberg و Cambert عام ١٩٦٧ كانت هناك فروق ، حتى في سن السادسة . وفي إجابات الأطفال على سؤال « من أنت ؟ » . معظم الأطفال الأمريكيين دار تفكيرهم أساساً حول « أنا ولد » أو « أنا بنت » في حين أن أطفال قبائل البانتو أجابوا في إطار الجنس « أبيض ، أسود .. الخ » . الأطفال اللبثانيون ربطوا إجابتهم بالصلوات العائلية والقرابة .. « أنا ابن عم على » . تظهر هذه الدراسة دور البيئة الطبيعية والاجتماعية في تشكيل فكرة الفرد عن نفسه .

بالنسبة للقدرات العقلية للوراثة الدور الموجه . والبيئة تابعة . وفيما يتصل بمحتوى الفكر العكس صحيح ..

بهذا الدور المزدوج أعطى يياجييه ومنشورى العالم مفتاحاً لحل هذه المشكلة ... الوراثة والبيئة .

ثانياً : القدرة والتعلم :

حيث تلور البحوث في علم النفس التجريبي ينظر إلى الطفل على أنه كائن

ساذج . هذا يعنى أن الطفل هو الفرد قليل الخبرة — أو نادرها — على الرغم من أن قدرته على التعلم لا تختلف في جوهرها عن تلك التي يمتلكها الراشد . ولعل الاختلافات بين الراشدين والأطفال هي أن الأول كانت لديهم القرص والوقت للاستفادة من الخبرات ، الأمر الذي يفقده الأطفال .

يرى بياجيه ومنتسورى أن الطفل كائن صغير غصص ، وهذا يعنى أن حاجاته وقدراته تختلف عن تلك عند الكبار .

وإذا وضعنا ذلك القول بلغة علم النفس التجريبي لقلنا إن القدرة تتحدد بالتعلم ، في حين أن علم نفس الفرو يرى أن التعلم يتحدد بالقدرة (أو بالفهم) . الأمر قد يتضح إذا قارنا بين الطائرات ذات المحركات منذ ربع قرن مضى والطائرات النفاثة والمتخفية لحاجز الصوت اليوم ، ناهيك عن الصواريخ وغيرها . طائرات الأمس سرعتها محدودة (قياساً بسرعة طائرات اليوم) والمسافة التي تطورها قصيرة (أيضاً نسبياً) . طائرة اليوم سريعة جداً ، تقطع المحيط دون توقف ، سعتها أكثر وإمكانياتها أضخم (أيضاً نسبياً) . طائرة الأمس ، لها سرعة قصوى . ومهما بلذ الطيار ومساعدوه فلن تسرع الطائرات أكثر مما تستطيعه ، وهو أقل بكثير مما تستطيعه طائرة اليوم . وليس من شأننا هنا أن نقارن طائرة اليوم بالمستقبل . وحقاً حققت طائرة الأمس معجزات على قدر (موتورها) و (عددها) وتصميمها ... الخ . ولكن طائرة اليوم لم تظهر فجأة من طائرة الأمس ، بل مرت في العديد من التجارب والتحسينات ، أو قل أطوار نمو . ونحو العقل يمر في أطوار من الطفولة إلى الرشد .

وكأن موتور الطائرة وعددها و .. الخ . تحدد سرعتها وسعتها ومداهها ، كذلك القدرة العقلية في أية مرحلة تضع الحدود لتعلم الطفل .

إذا حصلنا على طائرة من طائرات الأمس (في حالة صالحة للطيران) وعهدنا بها إلى مختص حاذق ، فقد يعدل شيئاً هنا وشيئاً هناك ، وقد يغير قطعة ما في الموتور ، أو المحرك أو في كليهما إذا ارتأى ذلك ، وهنا تستطيع

الطائرة أن تحمل عدداً أكبر من الركاب ، أو طروداً أكثر (بحسب الظروف) وقد تقطع مسافة ما في زمن أقل مما تحتاجه قبل هذه العناية المتلحسية :

بشيء من التدريب العلمي على يد المختصين يستطيع الطفل أن يتعلم ما كان يلوح أنه لا يستطيعه قبل تلك العناية من المختصين .

في رأى يياجييه ومتسورى ، أن ذلك الطفل لم يتغير قدرته على التعلم . أى أن القدرة لتحمل التعلم ، والعكس ليس صحيحاً .

متسورى ويياجييه براء من الإشاعات التى راجت والمرتبطة بتعجيل النمو والإسراع فى النمو .

يقول يياجييه « من المحتمل أن تنظم عمليات النمو لها مدد ترى أنها الأفضل والأكثر صلاحية ، فنلا إننا نعلم أن الطفل البشرى يحتاج بعد ولادته من تسعة أشهر إلى اثني عشر شهراً قبل أن يكون مفهوماً مضموناً أن الشيء سوف يظل مكانه إذا أسدلت ستارة أمامه وحجبته ، القطة تنمو في مراحل تنمو كالشجر ، ولكن القطة تفهم ما فهمه طفلنا البشرى هذا بعد ثلاثة أشهر فقط من ولادته فالقطة تتوق على طفلنا بستة أشهر . هل هذه ميزة من الله بها القطة وحجبها عن الإنسان ؟

الإجابة ببساطة أن القطة لن تنمو أبعد من هذا ، والطفل البشرى ، أبداً حقاً ولكنه قادر على التقدم إلى أبعد ، فالأشهر التسعة لم تضع عبئاً ، ولتسبق القطة ما شاء لها : يقول يياجييه في حديث له مع محرر مجلة أمريكية ...

« إذا قبلنا الحقيقة القائلة بأن هناك مراحل للنمو فسوف يقفز سؤال أسجيه بالسؤال الأمريكى وأنا أسأل نفس السؤال كلما زرت الولايات المتحدة الأمريكية ... إذا كانت هناك مراحل للنمو هل في الإمكان الإسراع بها ؟ هل من الضروري أن يمر الطفل في كل مرحلة من هذه المراحل . أم أنه في الإمكان تحطى واحدة أو أكثر ؟ الإجابة السريعة « نعم » ولكن إلى أى حد تستطيع ذلك ؟ ...

منذ عدة سنوات قال جيروم برونر Jeroms Bruner ما أذهلنى حقاً

وهو أنك تستطيع أن تعلم أى (شئ) للطفل إذا قلته بالطريقة السليمة ، أى شئ لآى طفل إذا اتبعت الطريقة الصحيحة ... لا أعلم بما إذا كان متمسكاً برأيه هذا ... وكل ما يمكن القول به الآن أن لدى فرضاً ، ولكنى لست قادراً على برهنته ... من المحتمل أن تنظيم العمليات الخاصة بالفهم لها وقت يمكن أن نسميه بالأفضل والأحسن ...

ثم يقص بياجيه قصته عن القطة والطفل البشرى السالف ذكرها .

كان هذا رأى بياجيه فى عام ١٩٦٧ ومازال الخلاف واضحاً بينه وبين برونر الأمريكى . وإن كان المعضلون لبرونر فى تزايد مستمر خاصة بعد أن أدخلوا فى حسابهم استخدام التكنولوجيا (١) .

وعلى نفس النهج كتبت ماريا مونتسورى : لا يجب علينا أن نشغل أنفسنا بمشكلة البحث عن وسائل وكيفية تنظيم داخلية الطفل وشخصيته ، إنما مشكلتنا الحقيقية فى البحث عما نقدمه غذاء للطفل لنموه العقلى (٢) .

إن فشل العديد من التجارب التى قصد بها تدريب الأطفال على ما وضعه بياجيه فيها يختص بالتفكير عند الأطفال ، قد عضد فكرته عن أن القدرة تحدد ما يتعلمه الطفل . وهناك تجارب أخرى يوجد فيها أن أطفال السادسة والسابعة والثامنة استطاعوا تحسين نتائج إدراكهم الحسى نتيجة لتدريبات معينة . ولكن وجد أن الأطفال الأكبر من أولئك سناً قد حصلوا نتائج أعلى بأقل كمية من التدريبات ، المقارنة مع الأطفال الأصغر سناً .

ومع تأكيد بياجيه ومونتسورى على أن القدرة تحدد ما يمكن أن يتعلمه الطفل وكيف يتعلمه ، فإنهما لا ينكران أن الأطفال « يتعلمون كيف يتعلمون » أى أنهم فى أى سن يمكن تعلم فنيات تساعدهم على استخدام قدراتهم بفاعلية أفضل .

Jenninaga, Frank G. : Jean Piaget - Notes on Learning : (١)

Saturday Review 20 : May 20th 1967, pp. 81 - 83.

Montessori, Maria : Spontaneous Activity in Education, 70. (٢)

كلاهما لا يعضد التعجيل في النمو العقلي .

ما يؤكده أنه هو ضرورة مد الطفل بالمثيرات والجو اللازمين لتحقيق إمكاناته في الزمن والسرعة المناسبين .

ثالثاً : الحاجات المعرفية والسلوك المتكرر :

لاحظ بياجيه ومنتسوري تكرار السلوك المصاحب لانبثاق القدرات العقلية السلوك المتكرر في نظر النضائين والربويين غير مقبول ، ولا يجب أن يشجع الأطفال عليه . فقد لاحظ بياجيه تكرار الأطفال في سن معين لأسئلة تبدأ بكلمة « لماذا ؟ .. (ليه ؟) » ، هذه الأسئلة التي تبدو مضايقة للوالدين وتبدو غريبة من فم الطفل خاصة عندما يكررها بإلحاح . هذه الأسئلة المستطلعة تعبيرات عن محاولات الطفل التفريق بين أحداث مقصودة أو مدفوع الإنسان لعملها ، وبين نتائج القوانين الطبيعية ... طبعاً الطفل في الخامسة لا يعرف مضمون ومعاني هذه الكلمات ، ولكن أسئلته في مجموعها درست وحلت ووجد أنها تهدف إلى الوصول إلى تلك الفروق .

وقد لاحظت منتسوري أيضاً هذه العمليات المتكررة ، وقدرت أهمية هذا السلوك المتكرر ، وأطلقت عليه « استقطاب الانتباه » .. تقول (١) ...

« راقبت الطفلة بانتباه شديد دون أن أحاول التدخل فيما تعمله ، وعددت كم من المرات تعيد تنظيم القطع الصغيرة في اللوحة التي أمامها ، واستمرت مدة طويلة ، ثم اقتربت منها ورفعتها وهي على كرسيها ووضعها على منضدة ، وما زالت اللعبة في (حجرها) وتبعثرت القطع ، ولكنها سرعان ما جمعتها وبدأت تلعب من جديد ثم ناديت على الأطفال ليخفوا ، وقد غفوا ، وما زالت الصغيرة مستغرقة فيما هي فيه ... وكنت مازلت أعـ ، فقد لعبت لعبتها أربعاً وأربعين مرة ... ثم توقفت ، ونظرت حوالها شارة بالرضا والكفاية ... كأنما صحت من نومة منمحة » .

تكرار السلوك دليل على نضج القدرات الجسمية ، الطفل يمسك أشياء في يده ثم يلقيها ، يتناول فنجاناً ثم يقذفه ... ليس هذا سلوكاً تدميراً تخريبياً .

ولأنما هو نابع عن حاجة الطفل للتدريب على مسك الأشياء ثم تركها . وما يفعله الطفل هنا هو تدريب القدرات الحركية المنهقة أو تحسينها ، وبنفس الطريقة تتحقق القدرات العقلية ، ويتم ذلك بالتدريب بالاستعانة بأية مثيرات موجودة طفل الرابعة الذي يقارن نصيبه من الحلوى بنصيب إخوته ليس أناثياً أو سبيء الطباع : إنما هو تلقائياً يمارس قدرته في عمل المقارنات الكمية . طفل منتسوري الذي يكرر فك الزواير ثم إحكامها ثم فكها وهكذا عدة مرات إنما هو يمارس ويدرب قدراته العقلية المنهقة .

يقول بياجيه ومنتسوري إن هذا السلوك المتكرر له قيمة كبرى للطفل .
ل هو ضروري لنمو ذكائه :

وعلى الرغم من أنه لا توجد أبحاث كافية خاصة بدور التكرار في النمو العقلي ، ومع ذلك فإن ثمة نتائج توصل إليها Weiss و Elkin عام ١٩٦٧ . عرض الباحثان - على أطفال من رياض الأطفال والصف الأول والثاني والثالث - لوحة عليها ١٨ صورة مثبتة على هيئة مثلث . وكان عمل الأطفال التعرف على كل صورة من الصور الثماني عشرة بالترتيب الذي نصفت فيه الصور على شكل مثلث . بالنسبة لأطفال الرياض سموا الصور بالترتيب الآتي : بدعوا من قمة المثلث ثم اتبعوا ترتيب الصور على أضلاعه الثلاثة . بنفس هذا الترتيب تتبع أطفال الصف الثالث الصور ، وكذلك بعض أطفال الصف الثاني . ولكن بعض أطفال الصف الثاني وأطفال الصف الأول سلكوا طريقاً غريباً : من قمة المثلث إلى القاعدة ثم من اليسار إلى اليمين .

تفسير هذا ، يلوح ، هو أن أطفال الصف الأول ما زالوا في مرحلة بداية تعلم قراءة اللغة . وهي الإنجليزية ، فهم يقرأون من اليسار إلى اليمين ثم تتابع السطور من أعلى الصفحة إلى أسفلها ، من المحتمل أن هذا أثر على طريقته في تسمية الصور على أضلاع المثلث ، لهذا لا نحب أن نحكم على سلوكهم بالغباء ، لاحظ أن بعض أطفال الصف الثاني اتبعوا نفس الطريقة . وهم أبطأ في تعلم القراءة من زملائهم في نفس الصف بحيث يمكن وضعهم في مستوى الصف الأول .

الفصل الثامن عشر

الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي

لم تأل الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي جهداً في سبيل استخدام المدارس والكلية لتشكيل المجتمع . مجتمعان مختلفان ، ولكن معاهد التعليم فيها لها دور واضح التأثير . فلدى العالم الجديد ، على الجانب الغربي من المحيط الأطلسي هاجرت مجموعات مختلفة من جنسيات عديدة . وإلى أمريكا على الجانب الشرق من المحيط الهادئ نزحت أعداد غفيرة عابرة هذه الشقة المائية الهائلة من آسيا . تنوع واضح تحت ظلال علم واحد ونظام سياسي واحد فكان لابد من مجهود جبار تبذله التربية في محاولات لإزالة المتناقضات التي حملها المهاجرون ، وما زالوا يحملونها في هجرتهم إلى اليوم . وقد نجحت المدارس الأمريكية في هذا المضمار :

وفي اتحاد الجمهوريات السوفيتية كانت الحاجة ملحة لثورة تربوية مباشرة في أعقاب الثورة البلشفية . فلسفة جديدة ، بل تختلف جذرياً عن فلسفة المجتمع الرومى قبيل ١٩١٧ . كان لابد للماركسية اللينينية أن تتأكد ، وبسرعة ، بل كان لابد للأجيال الصاعدة أن تتشرب هذه الفلسفة وتعيشها حتى تصبح جزءاً من نسيج تكوينها ، وقد نجحت التربية الروسية في هذا المضمار .

وتتميز دور المدارس في كلا المجتمعين — أيضاً — بالتأثير المباشر كوسيلة للنمو الاقتصادي . لم يكن معقولاً أن يكون نمو اقتصادى دون العضد المركز من التربية بمدارسها ومعاهدها ومؤسساتها . لم يكن معقولاً ولا مقبولاً أن يفكر المسئولون في تنمية اقتصادية دون أن تكون التربية بنى رئيسياً في تفكيرهم ، لهذا تضاعفت التجربة بين المداخن والسبورات ، بين أفران الحديد والصلب وقاعات المدارس لقد سقطت دول نامية في هاوية الخطأ عندما فكرت في نمو وازدهار اقتصادى ، ثم أقبلت عليه دون أن تعد له القوى البشرية اللازمة ، فاهتزت المداخن ، وخرج الإنتاج بنوعية هزيلة ...

بين التربية الروسية والأمريكية أوجه تشابه ، وبينهما أوجه اختلافات

واضحة وهذا ما سأعرض له في الصفحات القادمة . ولكن كبداية قد يحق لنا القول بأن كلا النظامين تعرض لضغوط واحدة :

١ - ضغط الأعداد المتزايدة من المتعلمين .

٢ - ضغط المعرفة وتضجرها وتنوعها .

٣ - ضغط القوى التي قاومت التغير .

ومع كل هذه الضغوط استطاعت التربية في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي أن تشق طريقها بنجاح ، وتحقق الكثير من أهدافها .

الاتحاد السوفيتي :

لم تجد ثورة ١٩١٧ نفسها أمام خراب وإملاق ، فقد كانت روسيا دولة أوروبية لما موارد اقتصادية (وخاصة الفحم والبرول) غنية . حقاً لم تكن موسكو ولا سانت بطرسبرج في غنى لندن أو برلين أو باريس ، لكنها كانت أحسن حالاً من مدريد وبرشلونة وروما ، كانت هناك صناعات ضخمة ، فقد تدفقت رعوس أموال طائلة في روسيا مرسية دعائم نمو اقتصادي . ليس من شك أن النمو الاقتصادي منذ ثورة ١٩١٧ كان وجهها مرسومياً ولكنه استفاد من المجهودات السابقة .

على أن ثورة ١٩١٧ - ورثت فيها ورثته - أمية باللغة وخاصة في الأجزاء الآسيوية من الاتحاد السوفيتي ، وفي المناطق الريفية عامة ، أما المدارس - بصيغة عامة - فكانت متخلفة في مناهجها وطرائق التدريس ، تخلفاً يجعلها أقل من المستوى عن الأقطار الأوروبية . بل أن الفجوة واسعة بينها وبين المدارس الإنجليزية ، وإن كانت تضيق قليلاً بينها وبين مدارس جنوب أوروبا :

وكانت للأرستوقراطية والطبقة المتوسطة العليا مدارس ثانوية ذات طابع أكاديمي يؤدي بالخيرين إلى الجامعات التي تخرج الموظفين للإدارات الحكومية وقد سارت المدارس الثانوية والجامعات على المنهج الألماني . في حين أن الفرنسية كانت لغة الأرستوقراطية . على أن ثورة ١٩١٧ أتمت بنوعين من

الإصلاحات غير أصوة وجه التربية تغيراً عميقاً . كان الإصلاح الأول موجهاً ضد الأمية السائدة . وكان مذهلاً ما حدث في الاتحاد السوفيتي ، في مدة زمنية امتدت ثلاثين عاماً زالت الأمية عند الشباب وغير الطاعين في السن ، كما أصبح هناك تعليم ابتدائي عام . تم هذا في الوقت الذي خاضت فيه روسيا حرباً عالمية طاحنة ، دُكمت فقلت حوالي عشرين مليوناً من أبنائها ، إلى جانب ما حاق بها من دمار ونحراب . ويعزى جانب كبير من هذا الإنجاز المذهل إلى حماس الحزب الاشتراكي وجديته في إطفاء نيران الأمية والجهل : لقد عبثت الجهود الصادقة ، وفتحت المدارس والمراكز في المزارع والمصانع ، ومدارس عملت بالبنار وبالليل في إيمان وتصميم لتعليم المواطنين والمواطنات ، ويذكر أنه كانت تمنح في القرى أمكنة للسيدات اللواتي يستطعن تعليم المواطنات ، كما كانت النظرة إلى غير المتعلم تضعه في مواقف حرجية :

وقد اهتمت الإدارة المركزية بأعداد المعلمين ، كسلاح ماض لتحقيق هدفها في محو الأمية ، فأنشئت مراكز تدريب المعلمين حيثما سمحت الظروف . والتحق بها من كانوا على قدر من التعليم ليعلموا مدرسين . أما الاهتمام بتحسين الجامعات والمعاهد العليا فقد جاء فيما بعد ، بعد أن اتسعت وامتدت القاعدة العريضة في إعداد المعلمين . وقد نال المعلمون منذ بداية الثورة مكانة مرموقة وكان هذا الاهتمام الضخم بالمعلم هو الإصلاح الثاني .

ولنتفل الآن إلى فلسفة التربية في الاتحاد السوفيتي ، ونحن هنا نقف وجهاً لوجه أمام الماركسية . ويذكر أنه عندما أصبحت السيدة Krupskaya (زوجة لينين) المسيطرة على التربية السوفيتية نشرت آراءها . التي نظرت إليها على أنها آراء تقدمية . ومن الغريب أن تسود آراء جون ديوي الأمريكي التربية الروسية . فقد عمت التربية التقدمية المدارس بما فيها من مركزية حول الطفل ، وخضوع لميوله وأهتماماته . وفرص عديدة للنشاط الفردي . والتساهل في التقيد بمناهج محددة موضوعة . وقد أُلغيت هذه الديوييات فيما بعد . ولكن ما زالت آثار منها ترك بصماتها على التربية السوفيتية اليوم . فثلاً هناك إعتراف

بأهمية الطفل في المجتمع السوفييتي ، وبهم المجتمع بمعاملة الأطفال كأفراد لهم حقوق يجب احترامها . هذا موجود الآن ، ومن المحتمل أن السيدة كروبسكايا في آرائها استندت إلى التقاليد الروسية في حب الأطفال . وهذا واضح اليوم في اهتمام روسيا ببلور الحضنة وبالتطعيم الاجتماعي المبكر للأطفال ..

هذا وقد دعت الظروف الاقتصادية - في وقت ما - المستولين في الاتحاد السوفييتي إلى إلقاء الأطفال بالمدرسة ساعات طويلة مع منحهم وجبات غذائية فقد كانت أزمة مساكن ، وقلة من الغذاء ، فكان خيراً أن يبقى الأطفال في المدرسة إلى المساء .

وكان اهتمام السوفييت بالأطفال يعادله اهتمامهم بالمرأة التي تبوأ مكانة مرموقة في المجتمع . ومن المعروف أن المجتمع السوفييتي أعطى المرأة أعلى مكانة ، فهناك طبيبات ومدرسات ومهندسات بأعداد لم يستطع أى مجتمع غربى في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية الوصول إليها . ولعل الفضل في هذا التقدم التساوى يرجع إلى تشجيع السيدات على التعلم والتسهيل عليهن بفتح دور حضنة تتقبل الأطفال في أية ساعات من اليوم .

وقد قلت آراء ديوى في عهد ستالين ، بل يقال أنه أمر بالقاء التعليم المشترك . وأن يفصل البنون في مدارس خاصة بهم ، والبنات مدارسهن . ولكن عاد التعليم المشترك مرة أخرى بعد انقضاء العهد الستاليني . وظل اهتمامه بالنظام وسلطة الإدارة المدرسية ، والتحصيل الدراسي سائداً ، ولكن صار تحول عن المدرسة المتمركزة حول الطفل . ولعل هذا أحد القروق الأساسية اليوم بين التريتين الروسية والأمريكية . ويرى الملاحظون والدارسون للتربية السوفييتية أنها تتميز بالتركيز على مناهج موحدة لجميع التلاميذ ، ومدارس موحدة عامة . كما أن التركيز في علم النفس السوفييتي على التعاون . ومن أساسيات علم النفس (الماركسي) أن القدرات تكتسب وليست فطرية ، وأن القروق بين الأفراد تمثل اختلافات في الظروف البيئية وفي الاستجابات التي يكونونها . وينتظر من التلاميذ المتفوقين في التحصيل الدراسي أن يساعدوا

زملائهم المتعثرين ، كما أن اعتقاداً يسود بأن ضآلة التحصيل الدراسي مرجعها إلى عدم الرغبة في التعلم ... فكل الأفراد خلقوا مساوية ، ومن يقبل على التعلم أكثر يحصل أكثر ... ولا دخل هنا لما يسميه علم النفس في الدول الغربية والرأسمالية بالدكاء الفطري والقدرات التي يولد الفرد مزوداً بها .

ومع هذا ، فإن الفروق بين الأفراد تفصح عن ذاتها في سن معين ، ولهذا فإن الاتحاد السوفيتي ألقى اهتماماً بإنشاء مدارس خاصة بعد سن الخامسة عشر حيث يدرس فيها التلاميذ ليصبحوا جيش العمال المهرة . ولعل على رأس وظائف التربية في الاتحاد السوفيتي إعداد طوائف المتخصصين للمجتمع في شتى مجالاته وأنشطته .

وتكون الجامعات نسبة بسيطة (نسبياً) في النظام التعليمي ، وكذلك المدارس التي تعد الطلبة لهذه الجامعات . وتهتم الجامعات باعداد الباحثين في شتى المجالات ، ومستواها عال جداً ، ويضم التعليم العالي - إلى جانب الجامعات - المعاهد التكنولوجية المتخصصة ، وهي ذات طابع تطبيقي .

ويلبس المدارس للتربية السوفيتية أثراً ماركسياً آخر هو مزج الدراسة بالعمل . فقد اهتمت (إصلاحات) خروشوف (١٩٥٨) التعليمية بتنمية نظام يعطى فيه كل طالب - باستثناء الموهوبين - فرصة العمل بين سن ١٤ سنة وعشرين سنة حتى تلذّب القوارق بين الفئة المثقفة وغيرها . ويقال إن دافعاً لهذه الإصلاحات هو العجز في عدد العمال بعد ملايين الضحايا في الحرب العالمية الثانية ونقص المواليد . وكذلك خوف الساسة من تكون طبقة طلابية قد تقوم بعمليات فيها خطورة على النظام . ومهما تكن الأسباب فإن إتاحة الفرص للطلبة للعمل اليدوي فيه احترام وقسوة للعمل حتى لا تنمو إحساسات بفروق طبقية أو تطلعات ينشئها العمل العقلي وموقفه من العمل اليدوي . وصار تعلم الشباب على أساس أن العمل واجب وشرف ...

وفي رأي بعض المربين الغربيين أن الفلسفة التربوية والنظام التربوي

الروسي هما مزيج من التقاليد القيصريّة السابقة للثورة ، والتعاليم الماركسيّة ، وتأثرت من المجتمعات الغربيّة . فلم تلبث الثورة كل قديم ، ولم تقفل الباب نهائياً أمام نهج ات الغرب ، بل أخذت منها ما يتناسب مع الماركسيّة ولا يطيح بأساسياتها . وقام هذا المزيج المربخ لينتج مجتمعاً متميزاً بالوحدة ومتشعباً بالماركسيّة وقادراً على مد الصناعة والمزارع بالقوى البشريّة ذات الكفاءة الممتازة ، بل وفوق كل هذا تهيئة أفراد أغنياء بولائهم لوطنهم والود عنه ، ولعمل المعجزة الكبرى للنظام التعليمي السوفييتي قدرته على استيعاب هذه الأعداد الهائلة من الأفراد وكفايته الرالمة في توجيههم بنوعيه فائقة . فقد تضاعف عدد الأطفال منذ ثورة ١٩١٧ ، كما أن عدم تلاميذ المدارس تضاعف عدة مرات .

وتضجر البرية السوفييتية بأن نسبة عدد المدرسين إلى التلاميذ تعد أحسن نسبة في العالم (١) كما أن موقف أولياء الأمور من المعلمين يتميز باحترام وتقدير كبيرين الأمر الذي يشكو منه معلمو الولايات المتحدة من الشكوى . والمقارنة تصبح بصورة جلية في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في كل من الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأمريكية . ففي الأخيرة يكاد يكون المدرس ملذباً يتلقى التائب من أولياء الأمور (دافعي الضرائب) وعليه إذا أراد أو أرادت أن تقدم تقريراً لوالد جوني ، وجوني تلميذ ضعيف مهمل كسول ، فهنا يبدأ المعلم بمحاولات يرى من ورائها رضا والد جوني ، فجوني مثلاً يلبس قميصاً يتلامح لونه مع بنطلونه ، أو أنه صاحب ابتسامة لطيفة ، ثم يلح المعلم أن جوني ضعيف في تحصيله . وإذا كان الحاضر من طرف جوني والدته ، فقد لا تنتهي ليلة المدرس أو المدرسة إلا بأنه هو الضعيف في مادته غير القادر على التلريس (٢) . الصورة مختلفة تماماً في الاتحاد السوفييتي حيث يتم في اجتماعات الآباء والمعلمين أن المعلم يؤنب ولي الأمر الذي لم يحسن

(١) ولا تقترب من هذه النسبة إلا اليابان .

(٢) هذه الصورة الكاريكاتورية قد يكون فيها شيء من المبالغة .

العناية بآبائه وقصره ، بل إن التأنيب والتقريع يخرج إلى دائرة المجتمع الضيقة أولاً حيث تنهال طلقات التأنيب على ولي الأمر من كل اتجاه ...

على أن ما يتوج التربية الروسية هو هذا التنظيم الدقيق لمركزية تنبع من لحزب الشيوعي ، مركزية تسيطر على المناهج والكتب المقررة وأنظمة الامتحانات . ولكن إلى جانب هذه المركزية هناك المبادرات المحلية والجهود التي تنقلها الإدارة المركزية بكل تقدير . شيء رائع ومثير هذا الجمع بين مركزية ولا مركزية ، دول غرب أوروبا تتبع سياسة مركزية ، والمحلية والإقليمية اللامركزية سمة أمريكية ، ولكن الاتحاد السوفيتي هو الفريد الذي جمع بين الاثنين في نسج مبدع محكم .

هذا ، وتظهر الفروق بين التربية الاشتراكية والتربية في المجتمعات الغربية الرأسمالية في طبيعة الإنسان في المجتمع ، ولعل ما وضعه Neill و Connor (١) من هذه الفروق جليلاً بالاعتباس هنا وقال :

« يتجه علم النفس التعليمي السوفيتي إلى تعميق فعاليات التربية ، ومن الإنصاف القول بأن هذا هو هدف علم النفس التعليمي في أي مجتمع . ولكن نجد في إنجلترا مثلاً اعتقاداً جازماً بتأثير الوراثة على الذكاء مما أنتج اهتماماً بالغاً بالفروق في القدرات ، البداية مختلفة ولكن الهدف واحد وهو تعميق فعاليات التربية وتأثيراتها . وقد أدى الاختلاف في البداية إلى إتاحة فرص تربوية أكثر وأعرض في الاتحاد السوفيتي : كما أن الافتراضات المؤسسة على مفهوم أن الذكاء فطري قد رفضت رسمياً في روسيا ، في حين أنها بدأت تفقد قيمتها تدريجياً في إنجلترا من طريق المحاولة والخطأ .

وفي كلا المجتمعين الروسي والإنجليزي إقرار بوجود فروق بين الأفراد . ولكن هذه الفروق تلعب دوراً حيوياً في إنجلترا ، فهي العوامل

Neil O. Connor in Communist Education, edited by E. J. (1)

King, p. 49.

الأساسية المتحركة في تربية الأفراد ، أما في روسيا فهي أسس تؤدى إلى تنوع في البناء التعليمي . إنه الفرق بين مجتمع طبقي ومجتمع لا طبقي . ففى المجتمع الطبقي اعتراف بأن هذه الفروق الموروثة لا تتغير ... » .

الفروق الفردية موجودة ... هذا ما يراه علماء النفس في الشرق وفي الغرب ، ولكن ما دورها ؟ يقول علماء النفس الغربيون الآتي : يعترف المجتمع السوفييتي بوجود فروق بين الأفراد لأنه يريد وجود هذه الفروق ليحقق أهدافه وأغراضه ويحقق منجزاته ، في حين أن المجتمع الغربي يؤكد وجود هذه الفروق ويمجدها لذاتها ... هذا ما يقوله علماء الغرب ...

الولايات المتحدة الأمريكية :

بلد حديث في تاريخه ، ولكنه أقدم بلد في جعل التربية حقاً لكل مواطن ، فقد سبقت دول العالم في المدرسة الابتدائية المجانية ، تعقبها المدرسة الثانوية وأبوابها مفتوحة أمام الجميع ، ثم إلى تعليم عال . ويعتز الأمريكيون كل الاعتزاز بهذه الديمقراطية في التربية ، وأنهم فتحوا الأبواب أمام المتفوقين لتعليم عال . وفي رأى الغربيين :

— التضخم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ليس مرده فقط إلى غزارة وغنى الموارد الطبيعية ، وإلى القوى البشرية ، وإنما لأن هناك اعتماداً راسخاً بأهمية وأولوية التربية . وقد لعبت المدرسة دوراً هاماً في التطور الثقافي الأمريكي .

— منذ بواكير التاريخ الأمريكي وهناك اعتماد عميق بأن المدرسة مسئولة المجتمع ، فمجتمع ناحية ما ينشئ المدارس والكلليات . ويمولونها ويشرفون على بنائها ، فهي ستعلم أبنائهم ... واستمر هذا الموقف إلى أن تدخلت الإدارات المركزية وأسهمت .

— سبقت الولايات المتحدة الأمريكية دول العالم في إصدار قوانين ولوائح خاصة بالتربية والمدارس ، وكان ذلك منذ منتصف القرن التاسع عشر . ولعل أخطر عمل أقدمت عليه هو المدرسة الابتدائية العامة المجانية . مدرسة للجميع ؛ والتربية مسئولة التولية . كان هذا حدثاً تاريخياً ... وبدأت التقاليد ترمى

دعائها ، فاذا أضفت إلى هذا حماس الناس إلى التعليم واهتمامهم به ، مضافاً إلى ذلك أيضاً غنى في الموارد وفَيْض من المال ، أمكننا أن نرى شكل المدرسة وعتموها يتغير في ثراء ويتحسن في غنى .

— باستثناء الجنوب كانت المدارس للجميع ، حقاً كانت هناك مدارس خاصة يومها أبناء الأثرياء ، ولكنها — نسبياً — كانت أقل مما كان موجوداً بالقارة الأوروبية (١) . ولم تعرف أمريكا — إلا لاما — مدارس الفقراء ، ومدارس الأثرياء كما عهدتها أوروبا .

— منذ البداية كانت هناك مساواة في التعليم بين الذكور والإناث ، بل إن هيئات التدريس بالمدارس الابتدائية كانت نسائية . فقد نظر إلى مهنة التدريس على أنها — في مرحلة ابتدائي — لا تحتاج إلى قوة جسمية وعضلية . والنساء أحق بها من الرجال الذين يجب أن يعملوا في مهام أخرى لا تقدر عليها النساء !! على أن الموقف — أخيراً — بدأ يتغير وبدأ الرجال منذ سنوات غير بعيدة ، يعملون معلمين في المدارس الابتدائية ، وحتى اليوم تجلده نسبتهن ضئيلة جداً إذا قورنت مع المدرسات ، وإن كانت المناصب الإدارية بها أعداد وفيرة من الرجال .

— كان هناك اهتمام بإعداد المعلمين ، ولعل الكثير من جامعات أمريكا اليوم بدأت كمعهد للمعلمين ثم كبرت وتطور وتضخم . كانت الـ Normal School [نواة كثير من جامعات أمريكا اليوم ؛

ولعل القوة البارزة في تطور التربية الأمريكية في بداية القرن العشرين وإلى الأربعينات منه هي آراء جون ديوي التي لم يقتصر تأثيرها على الولايات المتحدة الأمريكية بل انتقلت إلى أوروبا وإلى روسيا واليابان وكثير من أقطار العلم ، جاءت آراؤه في أمريكا في وقت مناسب سياسياً واقتصادياً واجتماعياً .

(١) ولا ننسى الحال في مصر قبل ١٩٥٢ حيث كانت هناك مدارس ابتدائية ومدارس ثلوية ، الأولى تدرس إلى الثانوي ثم التعليم العالي ، والثانية مقفولة المستقبل .

كان من الضروري تصميم مناهج لا تقم الأفراد حسب مستواهم الاقتصادي أو مركزهم الاجتماعي ، أو حسب طبقتهم العقلية . كانت الحاجة ماسة إلى نظام تعليمي يوحد ولا يفرق . وكان الاختراع الأمريكي لتنفيذ هذه السياسة هو المدرسة الثانوية التي فتحت أبوابها لكل التلاميذ . كل التلاميذ ، لا الأغنياء منهم فقط ، والمتفوقين عقلياً فقط ، بل الجميع .

وصممت المناهج لتنمي اهتمامات وكفايات الفرد المتعلم ، بالإضافة إلى مد جميع المتعلمين بالدراسات الأكاديمية والعملية اللازمة لهم لحياة سعيدة في مجتمعهم وقتئذ . حل أن للمدرسة الثانوية الأمريكية high school لم تقصر خدماتها على تلاميذها وتلميذاتها ، بل فتحت أبوابها للمجتمع ، وأصبحت مركز النشاطات الاجتماعية والرياضية والفنية . وهي بهذا اختلفت عن المدرسة الثانوية في القارة الأوروبية ... وغيرها .

ولم تسلم التربية الأمريكية من مطارق النقد ، من أمريكيين وغيرهم ، فقد اتهمت بأنها تهتم بالكلم ، في حين أن التربية في أوروبا تهتم بالكيف . ويدافع الأمريكيون عن أنفسهم قائلين إن هناك فروقاً واختلافات في المستويات من مدرسة لأخرى . ومن جامعة لأخرى . فهناك جامعة هارفارد . ومعهد التكنولوجيا بماساشوستس ، وجامعة شيكاغو (وخاصة في العلوم الطبيعية والاقتصادية) وهذه لها سمعة عالمية لا ينكرها أحد ، وفي الجانب الآخر نجد كليات وجامعات صغيرة ذات مستوى علمي أقل من ييل وهارفارد وكولومبيا مثلاً . هناك مستويات مختلفة ، كما هي الحال في كثير من أقطار العالم حيث توجد جامعات ممتازة وأخرى هزيلة .

ويفخر الأمريكيون بأنهم يتيحون فرص التعليم بلدرجة أعلى مما يتيحها دول أخرى - هذا ما يقولون - ففى المدن نجد أن ٥/١ من خريجي المدارس الثانوية يلتحقون بالجامعات ، وهي نسبة عالية ، بل إن الفرص متاحة الآن للأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية . وخاصة لهؤلاء الأطفال الأمريكيين من بيئات فقيرة . وهناك اليوم برنامج سن Headstart يعد الأطفال للمدرسة الابتدائية .

وتكاد تنفرد المدرسة الأمريكية بسياستها في ترك الطالب يتخير مواد دراسية يريد بها ، وإن كان الاتجاه اليوم إلى تكليف التلاميذ المتفوقين بأخذ مواد معينة . ليس هناك إذن ما يسمى بمنهج السنة الثانية ثانوى يأخذه كل التلاميذ والتلميذات . هناك مواد دراسية مطلوبة أى إجبارية ، والباقي عنيد يتخير منه الطالب ما يريد . ويخضع المتقدمون للجامعات إلى مجموعة امتحانات تقيس قدراتهم العقلية إلى جانب سجلهم في المدرسة الثانوية .

وقد هوجمت التربية الأمريكية أيضاً من زاوية المعلمين ومؤهلاتهم ، وأن بعضهم لا يحملون مؤهلات تعطيم إنسانيات التدريس . ولكن الأمريكيين يدافعون عن موقفهم قائلين إن ثلاثة أرباع المعلمين من خريجي الجامعات والكليات ، ومهما كانت شهادتهم ذات مستوى — قد يكون منخفضاً — فهي أعلى من مستوى الشهادات التى تمنح فى القارة الأوروبية . وغيره لما يقومون بالتعليم فى مرحلة ابتدائي . ويرد المهاجمون قائلين إن ما يدرسه المعلم قبل تخرجه فى أمريكا يتم أكثر بالمواد المهنية (الربوية) ، وقلة فى مادة تخصصه والتى سيلبسها للتلاميذ بعد تخرجه . ويلتزم يولى المدرسون الأمريكيون أهمية أكثر إلى عملية تكيف التلميذ للحضارة التى يعيش فيها ، وهذا على حساب تقدمه فى المواد الدراسية .

وقد ظلت التربية الأمريكية أسيرة الدوجما الديوية ، وأى دوجما (أفكار مثبتة) مهما كانت رائعة فهي خطيرة ، لأنها تحجب التفكير فى التغيير ، والتغيير حتى الخلل وإلا حل التخلف . على أن الدوجما الديوية لها صفات باقية ومستمرة فى البقاء ، منها :

١ — القول بأن على المدرسين معرفة تلاميذهم وكيف يتعلمون .

٢ — إعداد المعلمين للحياة الحاضرة الراهنة فى بيئاتهم :

بل إن الفكرة الديوية ترى أن التربية حياة وليست إعداد للحياة . كأن يحيا الطفل اليوم ، ويعرف كيف يحيا ، فهو بهذا يعد نفسه للمستقبل . بل إن للدوجما أدت إلى إهمال الموهوبين والمتفوقين ، الأمر الذى أصلحه الأمريكيون

في العشرين سنة الماضية . كما أنهم أعادوا النظر في مناهجهم الثانوية وطمعوا
بالدراسات المهنية ٩

وفي محاولة لإبراز أوجه التشابه بين التربية الأمريكية والسوفيتية نجد
أن كليهما ضخم عملاق ، كليهما يتم بالدراسات المهنية ذات المستوى العالي :
ثم اهتمام بالطفل ، وتركيز على عمليات التطبيع الاجتماعي ، ودور التربية في
المجتمع . ولعل من أبرز أوجه الاختلاف بين التربيتين هذه الحرية التلقائية
للوجودة في المدارس الأمريكية ، حرية قد تصل - بل وقد وصلت - أحياناً
إلى فوضى مدللة ، وخضوع المعلمين للمتعلمين ، وتحكم أولياء الأمور في
المدارس ...

الفصل التاسع عشر

العربية العربية في سياق مجتمعاتها

بين ماضيه وحاضره (١)

أولاً : المجتمع العربي بين ماضيه وحاضره

انطلاقاً من المهجة العلمية وإيماناً بأن التربية العربية إنما يمكن فهمها والإلام بمخالفاتها باعتبارها منظومة متفاعلة مع منظومات أخرى في مجتمعاتها ولا يترتب على هذا الفهم من القراح استراتيجية لتطويرها في المستقبل تعتمد أول ما تعتمد على خصائص ذلك المجتمع ، فقدم النظر إلى المجتمع العربي من بعدين رئيسيين : الأول طولي وفيه استعراض مجمل لتطوره في تاريخه الطويل ، والثاني عرضي وفيه استعراض مجمل لأحواله في القرنين الأخيرين ، لتجتمع من هذين البعدين صورة تنحرف إلى الشمول والتكامل ، ويمكن اعتمادها مصدراً للدراسة واقع التربية العربية ، وتشخيص مشكلاتها والتعرف على جوانب الضعف والقوة فيها من ناحية . ومؤشراً إلى اتجاهات تطويرها في المستقبل ومصدراً يستند إليه في الكشف عن مبادئ وعناصرها من ناحية ثانية .

١ -

أما البعد الطولي فقد تناول الحضارات الإنسانية الأولى التي نشأت في الوطن العربي وكشف أنه كان مهداً لها وأن شعوبه كانت رائدة في إنشائها كما تناول الديانات السماوية الكبرى لتكشف أنه كان مهداً لها ، ولتتابع ترقبها إلى غاياتها العليا بالإسلام خاتم رسالات السماء ، وهكذا فإن هذا الوطن عريق في الحضارة . تهيأ لتلقي المعاني الروحية ، وتجمعت لشعوبه في تاريخه الطويل فضائل الإنسانية في لإنشاء والتعمير ، وفضائلها في الوصل بين الأرض والسماء .

(١) مأخوذة بتصرف من :

المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية (التقرير

المجلد) - القاهرة ١٩٧٣ .

وتميزت تلك الحضارة بالشمول الفنى ، وبالإصالة والانفتاح على الحضارات الأخرى ، وبالإعتماد على العقل والأخلاق ، وأرست أصول الحرية الفكرية فظلت مستمرة ولا تزال آثارها باقية فى تطوير الحضارة الأوربية ، فهى ماثلة فى الحضارة المعاصرة متغلغلة فى ثناياها وفى تطويرها وتكوينها .

١-١

وقد تم النظر إلى التربية العربية فى إطار مجتمعيها والحضارة التى أظلمت فكانت أداة رئيسية لها ، تجلت أصولها فى صدر الإسلام باعتبارها جانباً من مجتمع متعلم ازدهر فى المذيلة المنورة ، وتزايدت مبادئها الأساسية ومنها اعتبار التعليم حقاً وواجباً واعتماد الشمول والتكامل والعقلانية فى أصولها ، وتقدير مكانة العلم والعلماء ، واعتبارها وظيفة اجتماعية وسبيلاً إلى التغيير والبناء . وحملت عنايتها الصغار والكبار فكانت صيغة مبكرة - للتربية المستديمة . المتكاملة كما جاء وصفها فى الفكر التربوى المعاصر ، وتعددت مؤسساتها واستندت إلى أصول من الفكر التربوى .

٢-٢

غير أن همة الحضارة الإنسانية بخصائصها الإنسانية وبفكرها التربوى ومؤسساتها الفريدة تعرضت للزعات القبلية ومطامع الحكام وتنافسهم وأطماع الغزاه والشموبية فسرت فيها عوامل الفساد والتفكك فاضطربت أحوالها الاجتماعية والاقتصادية ونوالت عليها الغزوات الخارجية ، وسادتها التجزئة فخضعت للتدهور والانحطاط واستسلمت للركود والجمود لعدة قرون فتأثرت الثقافة وتأثرت التربية لا مراء .

٢-١

على أن التأمل فى تلك الحضارة الإنسانية لا يفوته أن يستخلص وهو يستبقي استعراضه لأحوال الأمة العربية فى العصر الحديث ، أن السياسات تمضى وتبديد ولكن العقيدة تثبت وتصمد : وأن الدول تنحل وتبدل ، ولكن الأمة تبقى وتظل ، وقد تثبتت للأمة العربية عقيدتها ، وبقيت لها

ذاتها يكشف عنها تراث غني يمثل ماضياً حياً يقاوم الفناء ، وهو تراث غني لأنه إنساني في قيمه وفضائله ، وفي منادجه ومواقفه . وهو تراث حي لأنه موصول لم تنقطع آثاره في نفوس الناس ، فهنا انصرف الجهل بالكثير منهم عن استيعاب مضامينه ، وأنه تراث حي لأنه قابل للتطور صالح لبقاء في كل زمان ومكان ، ويعول على أشرف ما يتميز به الإنسان عقله وضميره ، ويدعو إلى ديمقراطية المجتمع وإلى الأخاء والمساواة بين الإنسانية جمعاء .

١-٣

والعبرة الرئيسية من هذا العرض ، هي الحاجة الماسة إلى اكتشاف هذا التراث الحي بتعمقه واستجلاء قيمه وفضائله بروح العقل الناقد ، ومناهج العلم والتحليل الفلسفي ومعارضته لمفاهيم العصر وأصوله السليمة ، والاهتمام به لمعالجة المشكلات المتجددة ومواجهة مسيرة الحضارة والمساهمة في بنائها ، والاستناد إلى تلك القيم والفضائل في تطوير الثقافة العربية تأكيدياً لأصالتها وافتتاحها على التجديد وتطوير فلسفة عربية متميزة عن ذاتية الأمة العربية وشخصيتها ، واعتماد التربية العربية على التراث الحي مساهمة في استكشافه وتمثيله واستيعابه ، وإقامة فلسفتها على أساس هذه الفلسفة العربية المتميزة ، وتطوير نشاطها وفقاً لمبادئها وبالتالي اعتماد تلك الفلسفة العربية المتميزة في مواجهة مشكلات الحضارة المعاصرة ، وإعطاء ذلك رسالة متجددة تحملها الأمة العربية إلى العالم الإسلامي وإلى العالم الثالث وتسهم بها في هداية الإنسانية جمعاء .

٢-٢

وأما الاستعراض للبعد المرضي : فينتقل من وصف التحديات الكبرى التي واجهت الأمة العربية في القرنين الأخيرين كما تجلت في التخلف وآفاته الثلاثة : الفقر والجهد والمرض . وفي التسلط الأجنبي . وبذلك يصل ذلك الحاضر بماضى الأمة العربية في عصور التدهور والاختطاط ، وكما تجلت تلك التحديات في الاستعمار وفي الصهيونية . ويتناول ذلك الاستعراض

ردود الفعل في الأمة العربية لإزاء تلك التحديات ولما ينشأ في مواجهتها لما من أنواع الصراع والنضال ، ويتابع متضمنات ذلك في التربية العربية ، وفي مسيرتها خلال النصف الأول من القرن العشرين .

٢-١

فقد واجهت الأمة العربية الاستعمار في العصر الحديث وهي على حال من الضعف : محرومة من العلم والثروة والسلاح ، ومن الحرية والمكانة السياسية ، وكان الاستعمار في تسلطه على الوطن العربي صادقا لطبيعته . ولا رباطه الوثيق بالنظام الرأسمالي استغلا للموارد الطبيعية والبشرية ، وهيمنة على شؤون الإدارة السياسية ، وفرضه للتفرقة والتجزئة واحتلالا للأرض يصل أحيانا إلى حد الاستيطان ، واتخاذ مواقف حضارية تتميز بالعنصرية والاستعلاء ، وتراوح بين الرفض والاحتواء .

وتحالف الاستعمار مع الصهيونية فهدمها ، وأحاطها في تسلطها إن الوطن العربي ، وفي تدابيرها لاحتلال أجزاء خالية منه لتكون امتدادا لغزوة ، واستكثالا عضويا لكيانه ، فكانت غزوة استيطانية لفلسطين تميزت بالعنصرية والاستعلاء وبالعدوان بعد العدوان ، فسلبت وطناً وشردت شعبا ومارست إرهاباً ، يصل إلى حد الإبادة والإفناء .

٢-٢

وتوالى ردود الفعل التي صدرت عن الأمة العربية أمام هذه التحديات . فواجهت الاستعمار مع اختلاف التكافؤ لصالحه بضراوة المقاومة عند أول غزواته وبسلسلة من الثورات الوطنية وحروب التحرير يجتمع لها مشاركة الشعب وتأييده ، ومساهمة الشباب وتنظيمه بذلا للتضحية والقداء وصدماً مسلحاً في بعض الأحيان .

وكانت استجابة الأمة العربية للحضارة الأوربية أوسع مجالا وأشد تعقيداً فقد أحست بالحاجة إلى التغيير بعد عصور الركود والجمود قبل المواجهة مع تلك الحضارة ، ولما واجهتها تابعت طلائع التغيير وتأكدت لها ضرورته

على اختلاف اتجاهاته : عوداً إلى القديم على علاته ، أم انطلاقاً مع الجديد أياً كان ، وظهرت جهود في إصلاح الإدارة والنواحي العسكرية كما برزت حركة الإصلاح الديني تؤكد الملائمة بين العلم والدين وتدعو إلى مقاومة الفساد والاستبداد .

وتميزت النهضة الثقافية في مجال الأدب خاصة بإحياء التراث العربي من ناحية ونقل الثقافة الأوروبية من ناحية ثانية ونشأ الصراع بين القديم والجديد ؛ فكان في تطرفه يقوم على المتابعة والتقليد في الحالين ، وما لبثت حركة التجديد الصحيحة أن نجحت في إزالة التناقض في التطرف ، فجمعت بين الأصالة وما تنطوي عليه من الذاتية والاختيار ، ومن الإبداع والابتكار من ناحية وبين التجديد الذي يميز وينتقى ويطور ويدع ويعبر عن ذاتية الأمة وشخصيتها القومية من ناحية ثانية وظهرت في الثقافة فنون جديدة تدل على حيوية ومتابعة لروح العصر وأماطه .

وبينما كان العلم الحديث مقبولاً من حيث المبدأ مسلماً به في مجالاته الطبيعية : ووضع القوانين وتفسيرها ، فإن ما حصل منه في الواقع لا يزال دون المطمع فهو يقتصر في الغالب على النقل دون الابتكار ، وعلى الفهم دون التطبيق ، وتغوزه الأجهزة والإمكانات .

وبرز النقص في الفلسفة ، فلم تظهر بعد فلسفة تعبر عن خصائص الأمة العربية ومواقفها في الحياة لتكون فلسفة عربية متميزة - في هذا العصر الذي تتصارع فيه المذاهب والفلسفات - تكمن وراء مسيرة الأمم وأساليب الحياة فيها .

وبلغت الجهود الوطنية حفظاً من التحرر والاستقلال السياسي على نتائج مزايع هذا الاستقلال من بلد إلى آخر ، ولكنها جهود تعرضت لتبديد الطاقات في خلافات ومنازعات ، ولم تستوعب الجوانب الاجتماعية (م ٣٥ - تطور الفكر)

والقومية وسعى الاستعمار إلى أن يفيد هذا الاستقلال بقدر من التبعية على صور متعددة متفاوتة .

٣-٢

وكان مسن الطيحي أن تبرز آثار الصراع بين التحديات وبين الاستجابات في مجالات متعددة في السيادة والاجتماع وفي الثقافة والتعليم . ولعلنا نلمس بعض هذه الآثار في مجال التربية خاصة وفي مجال المجتمع عامة . فأما في التربية فقد ظهرت ثلاث استراتيجيات رئيسية : الأولى للتعليم الأصلي ، وليكون امتداداً للماضي في بعض صورهِ حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين . والثانية للتعليم المستحدث ، ليمثل النقل عن الأنظمة الأوروبية ولاقتباس منها للتعديل ، الثالثة للإصلاح سعياً في تعديل التعليم المستحدث بتقريبه إلى الأهداف الوطنية والقومية وتحسين نوعيته . وقد طالت الأنظمة التربوية تتجاذبها قوى الصراع وما زالت تفتقد الفلسفة المتميزة والسياسات الشاملة . ونضيق أهدافها عن الأهداف القومية بتمامها ، وكان بعضها ينطوي على ثنائيات في بنائها ذات دلالة على الإخلال بتكافؤ الفرص ، وعلى عجز عن استيعاب الصغار فضلاً عن إهمال الكبار وعلى نقص الكفاية الداخلية والخارجية على السواء .

٤-٢

وأما في المجتمع العربي فقد كان عند منتصف القرن العشرين مجالاً للصراع بين تحديات الاستعمار والصهيونية ، وبين ردود فعل الأمة العربية لها فأُسهمت تلك التحديات في زيادة التخلف وما يدل عليه من عجز حضارى في مواجهة الطبيعة ورد العدوان عن الإنسان العربي ، وفي المساهمة في تطور المعرفة ، كما أسهمت في فرض التجزئة ، وفي تكوين ضروب من التفاوت في ثلثيا المجتمع ، وفي استمرار التبعية .

وكان في الماضي الحى للأمة العربية - ممثلة في عراقية الحضارة ، وشول المقيدة وتكاملها ، ووحدة اللغة والثقافة - ما مكّنها من الحفاظ

على ذاتيتها وجعل هذه المقومات أساساً لتنمية ، الوعي القومي . وقد تجلّت الجهود الوطنية في صور متعددة من التغيير الذي تناول الحياة العامة ولكنه تغير يقصر عن الطموح ، فلاجرم يشتد التطلع إلى مزيد منه يتناول الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة ، وكان غرض أهلية في الوطن العربي من العوامل الرئيسية في إلحاق الزمة إلى التغيير ، وانتطلع إلى صيغ جنرية منه .

٢-٥

وتجلى الوعي الوطني وما ينطوي عليه من قدرة على الصمود ، وتطلع إلى التغيير وبخاصة بعد النصف الثاني من القرن العشرين في سلسلة من الثورات الوطنية وسلسلة من جهود الإصلاح والتعمير ، شملت سائر أجزاء الوطن العربي ، فكان فيها اتساع لمجالات التحرر . ترفض التبعية في السياسة ، وتتجاوز هذا الرفض لتشمل الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية ، ولتسهم في تطوير أساليب المعيشة نحو بلوغ الحياة الكريمة .

وبرز خضم هذه الثورات والإصلاح إدراك النواحي الضعف في أحوال المجتمع وأحوال الأمة العربية وسعى لمعالجتها ، وتجلى هذا في جملة من الاتجاهات : انتقال من القطرية إلى القومية ، ومن صراع بين القديم والجديد على علاقتها إلى أصالة وتجديد ، ومن حياة ريفية إلى أحياء لاريف وتعمير للحضر ، ومن مشروعات متفرقة للتنمية إلى تنمية متكاملة قطرية وقومية ، ومن أساليب تقليدية في التفكير إلى تخطيط واعتماد العلم عتوى وأسلوباً وما يترتب عليه من صناعة والتقنية ، ومن اتبعية والانزاع إلى الانفتاح الواعي ودعم حركات التحرر للشعوب ، وأخيراً من الضعف إلى القوة في مجالات السياسة ومجالات الحرب والمواجهة والصدام .

ووافق جوانب التغيير المخططة إدراك الضعف في الأنظمة وللورها وأهميتها في المرحلة المقبلة والحاجة إلى تطويرها وجعلها أداة رئيسية في التغيير المنشود من ناحية أخرى . ولابد أن ينطلق تطور التربية ووضع إستراتيجية شاملة لها من استيعابها لنواحي التغيير في المجتمع العربي كما وصف آنفاً

وتحقيق هذه الجوانب ومتابعة مضامينها وجعلها منطلقات الاستراتيجية المرجوة .

ويبرز كثير من عوامل التغير عنصر دراسة بعض الظواهر الاجتماعية والاقتصادية وما فيها من نواحي القوة والضعف في المناطق الريفية ، وبين بعض الفئات المحرومة ، أو من حيث تزايد الموارد ، واستثمار الثروات الطبيعية وبخاصة ما يتصل منها بالنفط باعتباره من مصادر الطاقة التي يعتمد عليها العالم المعاصر وهذه كلها ظواهر ذات صلة بالتربية ومشكلاتها .

٦-٢

والعبرة من هذا العرض للمجتمع العربي تعود بنا إلى العبرة التي استلهمناها من الماضي الخبي وتؤكد أن للأمة العربية مقومات ذاتية مكنها من الصمود في وجه التحديات الكبرى التي واجهتها في العصر الحديث وأن هذه المقومات حرة أن تزايد وتقوى لتكون في المستقبل كما كانت في الماضي قوة غالبية ، فتجاوز مرحلة الصمود إلى مرحلة القوة والبناء ، وهي عبرة لا بد من متابعة متضمناتها في ميدان التربية العربية في حاضرها ومستقبلها على وجه التحديد ومن هذه المتضمنات ما يتصل في الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل استطاعت التربية العربية أن تتابع التغيرات في مجتمعتها وأن تستجيب لارادة التغير العامرة فيه ؟

- هل حققت ديمقراطية التعليم مبدأ تكافؤ الفرص فيه بمعناه الشامل الوافي ؟

- هل نوافرت لها الكفاية الداخلية في أبحاثها والكفاية الخارجية في ملامتها لأحوال مجتمعتها ؟

- هل استوعبت المواقف الحضارية التي تجمع بين الأصالة والتجديد ؟

- هل استجابت للأهداف القومية ؟

تلك أسئلة نسعى إلى الإجابة عنها عند عرض واقع التربية العربية ، وسوف نتحضرها في الأذهان عند اقتراح استراتيجية لتطويرها في المستقبل .

نابيا :واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها

واقع التربية العربية حصيلة العوامل المختلفة الى تعرض لها المجتمع العربي وأثرت فيه خلال أكثر من قرن ونصف ، وهو يعبر عن ألوان من القوة والضعف بغير ما تتضمنه حركة هذا المجتمع من تطورات واتجاهات نحو التغيير ، وتحديات وصعوبات ورث بعضها من الماضي ، وفرض عليه بعضها الآخر هذا الحاضر بما فيه من صراعات وثورات وتطورات سريعة . ويمثل هذا الواقع في :

- الإنجازات التي حققتها الأنظمة التربوية بصفة عامة .
 - المؤثرات التي شكلت حركة التربية العربية واتجاهاتها .
 - المشكلات التي تواجهها سواء كانت تابعة من تفاعل عناصرها الداخلية أو آتية بفعل التغيرات الحاصلة من حولها .
- ٣ - الصورة العامة لإنجازات التربية العربية :

تطورت التربية من نواحيها الكمية في جميع البلاد العربية منذ منتصف القرن العشرين بصورة لم تشهدها من قبل ، ذلك بفعل ما شهدته المنطقة كلها من تغيرات سياسية واقتصادية وثقافية . فكانت هناك الحركات والثورات الوطنية التي استكملت بها استقلالها السياسي طوال الخمسينات وما صاحبها من اتجاهات قومية سعت إلى تحقيق صور من الرحلة ، وكانت هناك محاولات للتنمية الاقتصادية ، ووضع الخطط لها خلال الستينات ثم بروز ظاهرة النمو السكاني والثروة المادية في النصف الأول من السبعينات وقد عبرت كل هذه التطورات عن تطلع الجماهير العربية إلى حياة جديدة تمارس فيها الحقوق السياسية والاجتماعية : وعن شعور الدولة في كل بلد عربي بواجبها نحو رسم أهداف قومية ووضع الخطط المناسبة لبلوغها وعن مشروعات عمرانية كبيرة ، وعن علاقات عديدة مع بلاد العالم وبخاصة مع بلدان العالم الثالث .

ولمذا كله كان من أهم ملامح حركة التربية العربية سعيها على درجات متفاوتة لتحقيق ديمقراطية التعليم وبخاصة ما تنطوى عليه من إتاحة الفرص للمستحقين لها من الصغار ، فقد كان الاعتقاد منذ البداية أن الاستقلال السيامي لابد أن يستند إلى حركة تعليمية واسعة ، تتدرج من القاعدة في التعليم الابتدائي إلى القمة في التعليم العالي . ولمسنا خضوع التعليم - بجميع مراحله - لهذا الخط الاستراتيجي ، بل ولم يلتفت إلى الأولويات بمقتضى هذا الخط ، إذ كان الاتجاه أن التوسع بصفة عامة هو الأولوية الأساسية بصرف النظر عن الأسبقيات فيها والمراحل المختلفة لها ، أو ما ينبغي أن ينحصر لكل منها من موارد وإمكانات .

٣-١ ويلو هذا الاتجاه واضحا من حركة الأرقام التي تعبر عن النمو الكمي :

٣-١-١

ففي خلال الخمسينات تضاعف عدد المنتحقين بالمدارس الابتدائية ، وازداد عدد المنتحقين بالمدارس الثانوية إلى ثلاثة أمثالهم ، كما تضاعف عدد المنتحقين بمعاهد التعليم العالي ، وبدأ أن معدل الزيادة في التحاق التلاميذ كان أعلى من معدل الزيادة في عدد المدرسين وأن هذا المعدل الأخير كان بدوره أعلى من معدل الزيادة في المباني المدرسية ، وكان ذلك تعبيرا عن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بصورة تتجاوز توفير الإمكانات لهم .

٣-١-٢

وفي خلال الستينات استمرت الزيادة ، فتضاعف بها عدد المنتحقين بمراحل التعليم بصورة عامة حيث قفزت أعدادهم من ٨٥٧٠٠٠ طالباً وطالبة عام ١٩٦٠م إلى ١٦٤٥٩٠٠٠ عام ١٩٧٠ وتمثلت هذه الزيادة في التعليم الابتدائي فتطورت من ١٥٧٠٠٠ عام ١٩٦٠م إلى ١٢٥٠٦٠٠ عام ١٩٧٠ ، وفي التعليم الثانوي من ٢٩٩٠٠٠ عام ١٩٦٠م إلى ٣٥١١٠٠٠ عام ١٩٧٠ وفي التعليم العالي من ١٦٣٠٠٠ عام ١٩٦٠م إلى ٤٤١٠٠٠ عام ١٩٧٠

وبذلك كانت نسبة الزيادة لصالح المعلمين الثانوى والعالى أكثر مما كانت لصالح التعليم الإبتدائى .

٣-١-٣

وفى النصف الأول من السبعينات حدثت الزيادة بصورة واضحة حتى أنها فاقت ما حدث من زيادة فى النصف الثانى من الستينات وهى سنوات انكسار حيث تأثرت اقتصاديات البلاد وانعكس هذا التأثير على التربية بصورة واضحة : فقد ارتفع عدد الملتحقين بجميع فروع التعليم فى النصف الأول من السبعينات إلى ٢٢٨٢٩٠٠٠ طالباً وطالبة أى بزيادة قدرها حوالى ٤٠ ٪ (بينما كانت هذه الزيادة لاتصل ٢٧ ٪ فى النصف الثانى من الستينات) . وكان نصيب التعليم الإبتدائى من هذا الرقم ١٦٩٤٢٨٠٠٠ (أى بزيادة قدرها ٣٤ ٪ ، ونصيب التعليم الثانوى ٥٨٢٠٠٠٠ بزيادة قدرها ٥٤ ٪ ، ونصيب التعليم العالى ٨٣٩٠٠٠ أى بزيادة قدرها ١٠٠ ٪)

فكانت هذه النسب مرة أخرى لصالح المعلمين الثانوى والعالى بصفة خاصة أكثر مما هى لصالح التعليم الإبتدائى .

٣-١-٤

وتعتبر معدلات التسجيل من هذا الاتجاه بوضوح باعتبارها مؤشرات أكثر دلالة ، فقد ارتفع هذا المعدل بالنسبة للتعليم الإبتدائى من ٦٠ ٪ إلى نحو ٦٩ ٪ ومن ١٩ ٪ إلى ٢٥ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوى من مجموع الشباب فى سن هذا التعليم ، ومن ٤ ٪ بالنسبة للتعليم العالى . وذلك فى المنطوق الواقعة بين عامى ١٩٧٠ / ٦٩ أو ١٩٧٥ / ٧٤ .

٣-١-٥

ويجدر الاتفاق على التعليم عن مدى ما يحظى به من اهتمام مستمر من جانب الحكومات العربية فنسبة هذا الإنفاق من الدخل القومى ملحوظة بصفة عامة . وقد تطورت من ٥ ٪ عام ١٩٦٠ إلى ٤٣ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ٨٥ ٪ عام ١٩٧٠ إلى ٧٥ ٪ عام ١٩٧٣ . والملاحظ أن التعليم يتنافس الآن غيره من

القطاعات من حيث حصته من الموازنة العامة للدولة ، فهناك سبعة أقطار عربية بلغت حصة التعليم فيها نسبة تتراوح بين ٣٠ ٪ و ٢٠ ٪ من الموازنة العامة ، وفي تسعة أقطار تتراوح هذه النسبة بين ٢٠ ٪ و ١٠ ٪ ولا تقل هذه النسبة عن ١٠ ٪ إلا في أربعة أقطار .

٦-١-٣

وقد سحب هذا التطور في إعداد المسجلين بمراحل التعليم المختلفة تطورا مماثلاً في مجال إعداد المعلم وتدريبه . فكان التوسع في معاهد الإعداد بصورة متزايدة ، حتى أنه يوجد في ليبيا وحدها حوالي ٩٠ معهداً لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، وفي مصر يوجد حوالي ٥٦ معهداً وفي سوريا حوالي ٢٢ معهداً ، وتنتشر الآن على الأرض العربية خمسون كلية للتربية تقوم بإعداد المعلمين للتعليم الثانوي بمراحلته وبأنواعه المختلفة ، وفي هذا المجال تبلل الجهود نحو توحيد مصادر إعداد المعلم وتطوير العمل بداخل هذه الكليات والمعاهد عن طريق ادخال الأساليب الحديثة الجديدة وإنشاء علاقات بين الكليات المختلفة تمكّنها من تطوير برامجها والاتفاق على مستويات مشتركة بينها . ويعمل في جميع مراحل التعليم في الوقت الحاضر مايزيد على ثلاثة أرباع المليون من المعلمين . ويلاحظ في هذا الصدد أن أعدادهم قلت تضاعفت في الفترة الواقعة بين ١٩٦٠ و ١٩٧٠ وأن أعدادهم الإجمالية زادت في الفترة الواقعة بين ١٩٧٠ و ١٩٧٧ بنسبة ٤٣ ٪ ، وفي هذا الإطار العام كانت الزيادة في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بنسبة ٣٥ ٪ ، وفي إعداد معلمي المرحلة الثانوية بنسبة ٥٤ ٪ ، وفي إعداد أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بنسبة ٧٢ ٪ . وعلى هذا النحو شهدت نسبة المعلمات من المجموع الكلي تطورا مستمرا . فقد تطورت نسبتين في التعليم الابتدائي في السنوات ١٩٦٠ و ١٩٧٠ و ١٩٧٥ من ٣٥ ٪ إلى ٣٧ ٪ إلى ٣٧ ٪ على التوالي . وفي التعليم الثانوي من ٢٢ ٪ إلى ٢٧ ٪ إلى ٣٠ ٪ على التوالي .

وقد انعكس كل هذا على نسبة التلاميذ إلى المعلمين . فقد تطورت

لصالح التعليم الابتدائي حيث كانت ٣٧ : ١ ثم ٣٦ : ١ ثم ٣٤ : ١ ثم ٣٣ : ١ في السنوات ١٩٦٠ ، ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٥ على التوالي . أما في التعليم الثانوي والعالي ، فقد انعكست الزيادة الملحوظة في أعداد الطلاب على مدى هذه السنوات في ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين ، فكانت في التعليم الثانوي ١٨ : ١ و ٢١ : ١ و ٢٢ : ١ و ٢٣ : ١ وفي التعليم العالي تطورت من ١٨ : ١ إلى ٢١ : ١ ثم إلى ١٨ : ١ وأخيرا إلى ٢١ : ١ .

وإلى جانب إعداد المعلم احتل التدريب مكانة من اهتمام وزارات التربية في جميع البلاد العربية . فأنشأت له الإدارات المراقبات التي يتبعها وضع سياساته وبرامجه ومتابعته كما أنشأت له المراكز الرئيسية في العواصم والمحلية في الأقاليم ، وقد أصبح في بعض البلاد العربية مبدأ مقروا وشرطا أساسيا لترقية المعلمين ، وتحركهم إلى الوظائف الأعلى ، فضلا عن تقرير أهميته في التحويلات لهم جميعا . بل تقرّر في بعض هذه البلاد نظام البعثات للداخلية في كليات التربية لمن ترشحهم السلطات التعليمية لوظائف إشرافية أو إدارية

٢-٣

ومع التطور الكمي ، شهد التعليم في جميع البلاد العربية جهودا مستمرة لتحسين نوعيته وتطويرها . وقد لازمت هذه الجهود المحاولات المختلفة لتطوير بنية التعليم ، فنظام الفصل الواحد في مصر ، وإنشاء مدارس الباقعين في العراق ، وإدخال الأشغال العملية الزراعية والصناعية في المدارس الابتدائية بعونس ، ومحاولة إعادة تنظيم التعليم الابتدائي والمتوسط في الجزائر واليمن الشعبية في مدرسة من ثماني سنوات متصلة تجمع بين الدراسة النظرية والممارسات العملية ، ومحاولة تجريب المدرسة الشاملة أو المتنوعة المجالات في مصر والعراق والسعودية والكويت وإدراك أهمية التعليم التقني والتربية التقنية - كل هذا كان لابد أن ينطوي على مراجعة مستمرة لمحتوى التعليم وطرائقه وأساليبه .

وقد حظيت المناهج بنصيب كبير من هذه المحاولات سواء فيما قامت به

لجان متخصصة في المواد أو لجان عامة على المستوى القطري أو في المؤتمرات والحلقات الدراسية على المستوى القومي ، وفي إنشاء المراكز المتخصصة المعنية بهذه المجالات ومن أمثلة ذلك العناية بالعلوم والرياضيات الحديثة ووضع نظم لإدخالها بالمدارس وتجريبها ، والعناية باللغات الأجنبية واستخدام الوسائل التقنية الحديثة في تعليمها وإنشاء المراكز والمعاهد المتخصصة في تطوير طرق تدريسها .

وهناك اتجاه هام نحو ضرورة تطوير نظم الامتحانات والتقييم وتبديل المحاولات ، وتعمد التماجح في هذا المجال وإن كانت في نطاق محدود وبالنسبة إلى قيادة الطابع التقليدي لها .

ولما كان الكتاب المدرسي يحتل مكانة بارزة في التربية العربية ، فإنه أخذ يشهد اهتماماً خاصاً من حيث تأليفه وإخراجه وتوزيعه على الطلاب . وقد أنشأت بعض البلاد العربية أجهزة متخصصة لطبع الكتاب المدرسي وتوزيعه على أسس متطورة ، كما حرصت على وضع قواعد تضمن الجودة في تأليفه .

ويساند هذا الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف ، اعتماد البحث التربوي في البلاد العربية بصفة عامة باعتباره السبيل العلمي إلى تطوير نوعية التربية وتحقيق أفضل عائد مما يستثمر فيها من جهد ومال . وقد أنشئت لذلك الوحدات المعنية داخل وزارات التربية ، والمراكز المتخصصة في بعض البلاد . وقد توالى تأسيس هذه المراكز منذ منتصف الستينات وممارسة نشاطها إلى جانب ما تقوم به كليات التربية داخل الجامعات في هذا المضمار بل أن اتساع الاهتمام بهذا الاتجاه دعا إلى وحدة مستغلة للبحوث التربوية على المستوى القومي في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تقوم بالتنسيق بين المراكز القطرية ، وتساندها في تطوير التربية من خلال إطار عربي متكامل .

٤ - عوامل مؤثرة في حركة التربية المنروسة :

وإذا كانت هذه الصورة العامة لحركة التعليم خلال هذه الأعوام الخمسة والعشرين الماضية تشير من ناحية إلى زيادة حجم التعليم وسرعة التوسع فيه ، وزيادة الإنفاق عليه ، فإن تفصيلاتها من ناحية أخرى تكشف عن كثير من المشكلات . وقد جاءت هذه المشكلات بسبب عوامل وظروف معينة يمكن رصد بعضها لما لها من أهمية في تقدير هذه الإنجازات التربوية ومدادها بالنسبة للاحتياجات الفعلية والمتوقعة .

١ - ٤

فهناك : ما ورثه التعليم من آثار الماضي التي تمثلت في بطء الحركة عامة بفعل سياسات الاستعمار ، والتخلف الاجتماعي والاقتصادي ، والقيود والعوائق التي عطلت حركة الجماهير ، ومن هنا كانت مشكلات كبرى غبرت عن نفسها في النسبة العالية لأمية الكبار بعامة وللثلاث بخاصة ، وفي الريف على وجه التحديد فضلا عن غياب سياسات واضحة بالنسبة للتعليم الابتدائي مما جعله متذبذبا ، مضطربا في كثير من الأحيان ، هذا إلى قلة الإنفاق على التعليم بصفة عامة انتخلف الاقتصاد وهبوط الإنتاجية في بعض البلاد العربية .

٢ - ٤

وقد أخذت الحكومات الوطنية تواجه منذ بداية النصف الثاني من هذا القرن مسئوليات مركبة ومعقدة ، وكان عليها أن تواجهها دفعة واحدة منها : السعي لإن استكمال الاستقلال الوطني وحمايته ، وإجراء عمليات إصلاحية لتنمية اجتماعية واقتصادية ، ومواجهة التحديات الضخمة من جانب الاستعمار والعدوان المتكرر من جوانب الصهيونية . وأدى هذا كله إلى توزيع جهود هذه الحكومات . وعدم إتساق سياساتها إزاء هذه المجالات المختلفة وتمديداتها .

٣ - ٤

ويتصل بذلك قصور مفاهيم التنمية التي ظهرت في البلاد العربية فضلاً عن حداثة هذه المفاهيم ، فقد غلب عليها الطابع الاقتصادي واتخذت صورة المشروعات المتفرقة وفي كثير من الأحيان تعرضت لخطط التنمية لكثير من التغير والتبديل بفعل عدم وضوح العلاقة بين المرامي والإمكانات . وقد أثر هذا على موقع التعليم من عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي بصفة عامة ، وعلى تباين حركته من بلد إلى آخر ، وعلى نوعية مشكلاته وحجمها .

٤ - ٤

وكان لهذا القصور في مفهوم التنمية أثره على مفهوم الأسبقيات. فقد أخذت الأسبقيات مأخذاً عاماً حيث كان الاعتقاد السائد أن التخلف الذي ورثته البلاد العربية عن الماضي يقتضى منها الاهتمام بجميع مراحل التعليم دفعة واحدة وأن تؤخذ الأولوية في هذا الاهتمام بمعنى التوسع وزيادة المنتهين بهذه المراحل . غير أن هذا الاتجاه العام لم يرتبط في أكثر الأحيان بمطالب تنموية شاملة وكانت استجابته لسايلية الطلب الاجتماعي من جانب الجماهير المتطلعة إلى حقوقها أكثر من استجابته لاحتياجات المجتمع بعامه أو احتياجات التنمية بخاصة . عبر هذا كله عن مسائل مختلفة ، مثل حجم الأمية وبقاء آفاقها واستمرار آثارها على إنتاجية العمل ، وتختلف الريف عن دوره فيه ، وزيادة خروجهي الجامعات في بعض التخصصات في بعض البلاد عن الحاجة إليهم وتختلف التعليم عن تخريج الأطر المتوسطة اللازمة للعمل في قطاعات التنمية .

٤ - ٥

وهناك استمرار للتحديات الخارجية للوطن العربي متمثلة في الاستعمار والصهيونية ، وما ترتب على ذلك من ضغوط مالية على البلاد العربية بصفة عامة ودول المواجهة بصفة خاصة . مما كان له أبعاداً أثر على حركة التنمية وقطاع التربية فيها . فاستمرار المواجهة مع الصهيونية وأطماعها في فلسطين منذ ١٩٤٨ م . والحروب المتتالية ثم نكسة ١٩٦٧ بصفة خاصة ، وما تلاها من استبدادات

وتعبئة امتنعت حتى الآن وما أعقب ذلك من مباحثات وعقبات تحاول أن تحول دون حل القضية الفلسطينية . بكل هذا جعل بلاد المواجهة ، وهي تكون نصف سكان الوطن العربي على الأقل ، تعيش اقتصاد حرب ، مما كان لابد أن يؤثر على تطور التربية فيها . ومن ذلك على سبيل المثال أن معدلات التسجيل في مراحل التعليم في الفترة ما بين ١٩٦٥ و ١٩٧٠ م كانت أقل مما شهدته الفترة السابقة عليها من ١٩٦٠ واللاحقة لها حتى عام ١٩٧٥ م . ففي النصف الأول من الستينات كانت معدلات التسجيل في الأقطار العربية عامة تتراوح في المرحلة الابتدائية ما بين ٤٩٪ و ٥١٪ وفي المرحلة الثانوية بين ٢٥٪ ، ٢٩٪ ، وفي التعليم العالي بين ٦٪ و ٨٪ .

أما في النصف الثاني من الستينات فقد تراجعت بين ٤٨٪ و ٤٩٪ بالنسبة للتعليم الابتدائي ، ١٨٪ إلى ٢٥٪ بالنسبة للتأني ، و ٤٪ إلى ٦٪ بالنسبة للعالي ولكنها عادت إلى زيادة ملحوظة خلال السبعينات تتراوح بين ٥١٪ و ٦٩٪ بالنسبة للابتدائي و ٢٩٪ إلى ٣٩٪ بالنسبة للتعليم الثانوي ، و ٨٪ إلى ١٢٪ بالنسبة للتعليم العالي .

٤-٦

وهناك التفاوت بين البلاد العربية ، وأثره في تطور التربية وفي مشكلاتها وقد يرجع هذا التفاوت إلى عوامل مختلفة ، فهناك العوامل السياسية والعسكرية التي أثرت على دول المواجهة مثل مصر وسوريا والأردن ، وهناك عوامل تاريخية تتعلق بحداثة حركة التعليم في بعض البلاد مثل السعودية واليمن وبعض دول الخليج ، وهناك عوامل اقتصادية مثل قلة الإمكانيات أو وفرتها ، كما يبدو في الفروق بين الدول الغنية بالنفط كالسعودية ودول الخليج وليبيا ، وبين الدول التي تعتمد على الزراعة أساسا مثل السودان وموريتانيا والصومال واليمن ، وبين الدول ذات الاقتصاد المتنوع مثل مصر ، إن هذه العوامل ما زالت تترك آثارها على التربية ومشكلاتها بظلال متفاوتة ، وبلوجات متباينة ، ويتضح ذلك

في مسائل متعددة مثل قضية تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي وتعليمه ،
وفي مدى هذا الإلزام وتكلفة الطالب بصفة عامة ، وغور الأهمية .

٧ - ٤

وهناك الفروق الحضارية الواضحة بين الريف والحضر : وهي الفروق
التي ورثها الوطن العربي عن الماضي ، والتي تشكل تحدياً خطيراً أمام جميع
الجهود المبذولة فيه من أجل قطع مسافة التخلف والقضاء على أسبابه ،
فهى تنطوى على تناقضات ومشكلات مختلفة مثل التفاوت في مستويات
الحياة ومستوى الخدمات الاجتماعية ومنها مستوى الخدمة التعليمية ،
والتفاوت بين الذكور والإناث ، وفي نوعية العمالة والإنتاجية ، وفي نوعية
التعليم وإمكاناته ، وفي أثر كل هذا في إفقار الريف من ناحية وإثقال
المدينة من ناحية أخرى .

٨ - ٤

وهناك اهتمام مركزى في البلاد العربية خلال السنوات الماضية على
التعليم المدرسى دون التربية اللا مدرسية ، وعلى النمطية فى هذا التعليم
دون تعدد المسالك إليه وفى داخله . وتكشف البيانات الإحصائية عن
نقص الاهتمام بمحو الأمية وتعليم الكبار . ويتجلى ذلك فى ضآلة عدد
المتحقين بفصول محو الأمية بالقياس إلى حجم المشكلة كما يتجلى فى قلة
عدد العاملين فيها وفى نفس الموارد المالية . ويترب على ذلك ضرورة
إعادة النظر فى حركة التربية وفى أنماطها اللامدرسية .

٩ - ٤

وهناك التقص فى التخطيط والأساليب الحديثة فى الإدارة مما يعطل
رصد حاجات المجتمع وحاجات التنمية فيه ، ويعوق تعبئة الموارد ،
وترشيدها للوفاء بها فى مراحل متتابعة ، ويتصل بذلك غياب الخرائط
المدرسية التى تبين على حسن توزيع الخدمة التعليمية ، وعلى تحقيق التوازن
فيها بين البيئات المختلفة والأقاليم المتعددة ، فقد جاءت حركة التوسع

عامة دون تخطيط ، وخفضت مرة أخرى لزيادة الطلب الاجتماعي في البيئات التي تشهد تدفقاً أكثر بدلاً من خضوعها للحاجات الحقيقية في هذه البيئات ، فكان التكلم في بعضها والتدخل في بعضها الآخر وهو أمر لا يبدو في حركة الأرقام العامة ، على الرغم من أهميته في التنمية الشاملة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتماسك الاجتماعي .

٤ - ١٠

وهناك غياب لفكرى تريبوى عربى ، وفلسفة موجهة للجهود المبثولة في البلاد العربية فالانطلاق إلى التوسع وزيادة حجم المسجلين في التعليم ، ينبع أساساً من إحساس عام بأهمية التعليم ، ومن رغبة الجماهير في تعويض ما فاتها ، ومن سعى كل بلد عربى إلى تعزيز إستقلاله ولكن هذا الإحساس لا يشفعه رؤية مستقبلية لمطالب المجتمع العربى مسندة إلى دراسة وافية لإمكاناته البشرية والمادية وأساليب تحويلها إلى طاقات فعالة للتغيير الحقيقي على الأرض العربية يحقق للأمة العربية كلها القوة الذاتية .

- ٥ -

مشكلات رئيسية :

وفي ضوء هذه العوامل والظروف تبرز المشكلات والقضايا الآتية في صورتها العامة على مستوى الوطن العربى كله ، وفي تفاوت أحجامها ومداها وأساليب معالجتها على مستوى الأقطار العربية متفرقة .

٥ - ١

مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائى :

على الرغم من تكرار الإعلان عن هدف تحقيق الإلزام في الخطط التعليمية للبلاد العربية « صراحة أو ضمناً ، وفي قرارات المؤتمرات العربية المتتالية : مؤتمر القاهرة عام ١٩٥٥ ، ومؤتمر بيروت ١٩٦٠ ، ومؤتمر طرابلس ١٩٦٦ ، ومؤتمر مراكش ١٩٧٠ فإن الشوط ما زال

بعيداً بصورة عامة أمام التربية العربية عن بلوغ هذا الهدف في المدى القريب. فإن معدل القبول للجامعات بالتعليم الابتدائي لم يزد على ٦٩ ٪ عام ١٩٧٥/٧٤ بعد أن كان ٦٤ ٪ عام ١٩٧١/١٩٧٠ ويقترن أن أعداد الأطفال الذين هم خارج المدارس سوف تزداد مع افتراض استمرار الاتجاه السائد في حركة هذا التعليم ، لتصل إلى حوالي عشرة ملايين عام ١٩٨٥ .

ومع ذلك فإنه يوجد تفاوت بين البلاد العربية داخل هذه الصور المحيطة وقد يكون لها متضمنات بعيدة الأثر . فهناك ست دول (هي اتحاد الإمارات العربية والبحرين وقطر ولبنان وسوريا وليبيا) قد وصلت حداً أعلى في التوسع في الإلزام وهناك خمس دول (هي الأردن والعراق والكويت وتونس والجزائر) بلغت معدلات تزيد على ٨٠ ٪ وهناك دولتان (هما مصر واليمن الجنوبي) مازال معدل التسجيل فيهما يتراوح بين ٨٠ ٪ و ٧٠ ٪ أما الدول العربية الأخرى (وهي السعودية والسودان وعمان والمغرب واليمن الشمالية وموريتانيا والصومال) فإن التسجيل فيها مازال دون ٥٠ ٪ على الرغم من الجهود المتواصلة التي بذلتها في السنوات الأخيرة .

وفضلاً عن ذلك فإنه إذا لاحظنا فتوة السكان في الوطن العربي ، وارتفاع معدلات نموهم ، وأعباء الإحالة وضمف مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي مما يتميز به الوطن العربي خاصة ، برزت ضخامة هذه المشكلة وضرورة البحث عن صيغ تربوية جديدة لمواجهتها .

٥ - ٢

مشكلة التعليم الثانوي وتنويعه :

على الرغم من اطراد إعداد المتحقين بهذا التعليم حتى وصلوا إلى ٢٥ ٪ من فئات الناشئين في هذه السن عام ١٩٧٥/٧٤ م مقابل ١٩ ٪ عام ١٩٧٠ م ، فإن مشكلاته أخذت تتعدد في ضوء عوامل جديدة منها :

- التطلع إلى مدى الإلزام وإطالته ، بما يتطلب عليه هذا الاتجاه من

ضرورة إعادة النظر في هذا التعليم كله أو في الحلقة الأولى منه على الأقل (المرحلة الإعدادية) وعلاقتها بالتعليم الابتدائي .

— حاجة التنمية إلى الأطر المتوسطة الفنية نظراً لقلتها وضعف تكوينها وإعدادها في الوقت الحاضر بسبب سيادة الطابع الأكاديمي النظري على التعليم الثانوي وهو الحلقة الرئيسية لتكوين هذه الأطر المتوسطة .

— تطلع الشباب إلى التعليم الجامعي ، والنظر إلى التعليم الثانوي ، على أنه السبيل المؤدى إليه ، وبالتالي ما يشهده هذا التعليم من ضغوط مستمرة تؤثر على القبول بالجامعات .

أما عن الالتزام وإطالته :

فقد ظهرت محاولات في بعض البلاد لتحقيق هذا الاتجاه كما حدث في الأردن والكويت وليبيا حيث تقرر منذ الإلزام إلى الحلقة الأولى (المرحلة الإعدادية) من التعليم الثانوي، وفي العراق وفي مصر تتخذ التدابير لتحقيق هذا الاتجاه أيضاً ، وفي الجزائر واليمن الشعبية جرت محاولات لحلحل التعليم الأساسي تسع أو ثمان سنوات تجمع بين الدراسات النظرية والعملية ، لتقديم تعليماً شعبياً يخدم المواطنين ويساعد في تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً . وفي كل الأحوال فإن هذا الاتجاه ينطوي على مفهوم جديد مؤداه إرساء قواعد المواطنة ، وإتاحة الفرصة الواقعية لتكوينها ، غير أن الطريق أمام تحقيقه مازال طويلاً ، ويحتاج إلى كثير من التغييرات في البنية التعليمية .

أما عن تنويع هذه المرحلة بما يسمح بتوفير الأطر المتوسطة فهو أمر تفرضه الضرورة إذ يلاحظ أنه على الرغم من الإعلان عن هذا الاتجاه في كثير من البلاد العربية ، وعلى الرغم من حاجة قطاعات التنمية بها إلى هذه الأطر ، فإن التعليم الفني مازال متخزناً بطيئاً في حركته متخلفاً في رسالته ،

فباستثناء مصر التي بلغت نسبة المتحقين بالتعليم الفني فيها حوالي ٥٢٪ من مجموع طلاب التعليم الثانوي كله ، نجد أن هذه النسبة في جملة البلاد العربية حوالي ١٢٪ ولهذا فإنه مع الجهود المبذولة في نظام التعليم والتدريب الموازي الذي تقوم به بعض المؤسسات ، فإن هذا التعليم يحتاج إلى صيغ جديدة تحقق له الحركة والتطور ، على ضوء علاقة التعليم الأكاديمي به ، ومكانة التوجيه والإرشاد فيه ، واحتياجات العمالة ومطالبها من المهارات ، وموقفه من مراكز التدريب والتلمذة الصناعية ، وما يعانيه من نقص في المعلمين والأجهزة ، وضعف البرامج وعدم وضوح في الأهداف . وإذا كان بعض البلاد العربية مثل مصر والعراق والأردن والسعودية قد بدأت في الأخذ بفكرة المدرسة الثانوية الشاملة ، فلأنها لا تبدو أن تكون إحدى الصيغ مع حاجتها نفسها إلى كثير من الإعداد والتطوير في البنية التعليمية .

٣-٥

مشكلة تطوير التعليم العالي من أجل التنمية الشاملة :

على الرغم من سيادة الطابع الأكاديمي للتعليم الثانوي وشدة ارتباطه بالتعليم الجامعي وعلى الرغم مما يبدو من ضغط على هذا التعليم من جانب خريجي التعليم الثانوي فلأن النظرة الشاملة لحاضر التعليم الجامعي ومستقبله في إطار عربي متطور ، يدهو إلى القول بأن ما يبدو من توسع في التعليم الجامعي وزيادة في المتحقين به ، لا يتناسب مع حاجات التنمية الشاملة في البلاد العربية مستقبلا ، ومع ما يتوافر لها من إمكانات طبيعية ضخمة ، وتتطلب الكفاية العالية لاستثمارها ، فإن عدد المتحقين به لا يتجاوز ٣ مليون من مجموع سكان الوطن العربي (البالغ عدده الآن ١٥١ مليون نسمة) أي بواقع طالب واحد من بين ٢٠٠ فرد ، ولهذا فإن الظروف الحالية والمستقبلية وحاجات الوطن العربي المتطورة تدعو إلى مضاعفة هذا العدد . غير أنه تحقيق هذا التعليم للمورد في تطوير الحياة العربية يتطلب

مواجهة مشكلات أخلت بترزأمامه بصورة واضحة وتدعو إلى البحث عن حلول وبدائل جديدة ، ومن هذه المشكلات :

- اختلال التوازن بين الطلب الاجتماعي على هذا التعليم وحاجات ومطالب المجتمع والتنمية الشاملة ، مما يؤثر على كفايته الداخلية والخارجية معاً .

- عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في هذا التعليم ، مما ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط وروية واضحة . فتكررت أنماط الجامعات والكليات والتخصصات وبدأ النقص في أعداد هيئات التدريس وبرزت أسباب عدم الاستقرار بينهم ، وزيادة كلفة التعليم الجامعي بشكل ملحوظ في بعض البلاد ، وهبوطها في بعضها الآخر وأصبحت هذه مشكلات مشتركة للجامعات القديمة والحديثة على السواء .

- عدم توفر أسباب البحث العلمي بصورة وافية ، مما أدى إلى ضعفه ، وعدم ارتباطه باحتياجات المجتمع ، وعدم قدرته على تأصيل علم عربي وفكر عربي متميز واستمرار اعتماده في أكثر الأحيان على المصادر الأجنبية والتماذج الغربية بصفة خاصة .

- النقص في أعضاء هيئات التدريس في تخصصات كثيرة واستمرار الاعتماد على البعثات الخارجية بصورة متزايدة ، مما يضيف العلاقة بين المهوئين ومجتمعاتهم من ناحية ، ويساعد على الهجرة من ناحية أخرى ، ويزيد من تعدد الاتجاهات الفكرية وتضاربها ، داخل الجامعات العربية من ناحية ثالثة .

٥ - ٤

ضعف الكفاية الداخلية :

تواجه هذه المشكلة جميع الأنظمة التربوية في البلاد العربية . وقد ارتبطت في أحيان كثيرة بقضية الكم والكيف ، فأيهما أسبق في ضوء الطلب

الاجتماعى المتزايد وحاجات التنمية المتعددة ، غير أن الانعاش العام الذى تكشف عنه الجهود المبذولة من جانب وزارات التربية فى المنطقة وما تسجله التقارير وما تعبر عنه قرارات المؤتمرات العربية المختلفة ، هو أنه لا تناقص بين الكم والكيف فى التربية ، وأنها لازمان لمواجهة الطلب الاجتماعى من ناحية وحاجات التنمية من القوى البشرية الواعية والملمة من ناحية أخرى .

ولهذا بلذ البلاد العربية - سواء على المستويات القطرية أو القومية - الكثير من العناية والجهد ، لتطوير المناهج والكتب ، وطرق التعلم وأساليبه ، وتدريبه وتوفير التقنيات والوسائل الحديثة .

غير أن الخطوات التى اتخذت فى هذا الصدد لا تكاد ترقى إلى مستوى التطورات ، وما زالت فى نطاق محدود ، كما أن صورة التربية فى أكثر الحالات هى أميل إلى القديم . ويرجع هذا إلى أسباب تعددها الدول فى تقاريرها المختلفة وفى الدراسات التى تصدرها ، وتشير إليها بحظيات تواقع فى كل الحالات وهذه الأسباب :

تسلط الامتحانات بصورتها التقليدية والامتحانات العامة بصفة خاصة وما يرتبط بها من تأكيد طرائق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين ، والسلبية من جانب المتعلمين ، وتضييق نطاق العلاقات بينهم جميعاً لتأخذ شكلاً رأسياً يعوق التفاعل الخلاق ، والتجديد المستمر ، والتفكير الناقد ، والتعلم الذاتى . وقد أدى كل هذا إلى تضييق مفهوم التحصيل الدراسى ، فانصب على مقدار ما يحصله ويسترجعه التلميذ أكثر من أن يكون إحداث تغيرات سلوكية واسعة متعددة تتمثل فى التغيير الإيجابي فى قيم واتجاهات ومهارات ومواقف المتعلمين .

- صلاحية المناهج وجمودها بالنسبة لمطالب التغير في البيئات المختلفة وحاجاتها ، ومن ذلك أن مناهج التعليم الابتدائي لا تراعى بصورة وافية خصائص البيئات فتتكيف لها وتحسن استثمارها والإفادة من إمكاناتها وهى غالباً ما تصمم بهدف إعداد التلاميذ للتعليم الثانوى مما يفقد التربية جدواها بالنسبة لمولاء الذين يتجهون إلى العمل فى البيئة بعد هذه المرحلة مباشرة ، فهى لا تتنوع لمطالب ولا لخصائص وحاجات المتعلمين ، وهكذا بالقياس إلى مناهج التعليم الثانوى ، فالصفة النظرية غالبية عليها ، موجهة إلى تحقيق التحصيل الدراسى بمفهومه الضيق .

- انفلاق المدرسة وابتمادها عن وسائط التربية فى البيئة مما يجعل التربية المدرسية أسيرة تقاليد تحول بينها وبين التطور الحقيقى ، فهى بعيدة عن مشكلات المجتمع لا تدرسها أو تعالجها بشكل يدفع إلى تطوير مناهجها ، وهى لا تفيد مما يتوافر فى البيئة من وسائل وموارد فتبقى فقيرة جامدة ، وهى لا تستعين بالعاملين خارجها ، ولا سيما فى المجالات المتخصصة فتعزل المتعلمين عن مصادر غنية للمعرفة والمهارة وأساليب الإنتاج .

- قلة الدراسات والبحوث الميدانية التى تعالج مشكلات المناهج ، وطرق التدريس ونظام الدراسة والتقييم . إذ الملاحظ أن الجانب الأيسر من هذه البحوث والدراسات تجرى فى كليات التربية من جانب طلاب الدراسات العليا ، وما زالت مشكلات الميدان فى حاجة إلى مزيد من الاهتمام .

وإلى جانب هذا كله فإن من أهم أسباب ومظاهر ضعف الكفاية الداخلية للتربية انحرافها بصفة عامة « الإهدار » :

فما زالت هذه الظاهرة المتمثلة فى التسرب والرسوب كبيرة الحجم ذات آثار بعيدة فى كفاية التربية الداخلية والخارجية ، وفى تحقيق

أهدافها المعلنة وبخاصة فيما يتعلق بتحقيق الإلزام فى التعليم الابتدائى .
ولهذه الظاهرة أسباب اجتماعية واقتصادية ونفسية ، وتكفى الإشارة
إلى أن نسبة التسرب والرسوب فى الريف أعلى منها فى المدن ، وهى بين
الإناث أعلى منها بين الذكور ، وهى فى التعليم الابتدائى أعلى منها فى
التعليم الثانوى .

وتشير الأرقام إلى ما يعانى به التعليم الابتدائى بصفة خاصة من
هذه الظاهرة :

إذ يقدر أن نسبة المتخرجين فيه فى مدة الدراسة المقررة على مستوى
الوطن العربى لا تتجاوز الثلث من كل فوج ، وفى حالة تعدد مرات
الرسوب ثلاث مرات ، تبلغ هذه النسبة ٧٥ ٪ .

كما تصور الأرقام ارتفاع متوسط سنوات التخرج فى التعليم الابتدائى
فى البلاد العربية عامة . فقد يصل هذا المتوسط ١٣ سنة بدلا من ٦
كما هو فى بعض البلاد العربية .

وقد أصبحت هذه الظاهرة نتائج ومتضمنات خطيرة بالنسبة
لهذا التعليم .

- فهى لا تهدد نوعيته فحسب بل أنها تجعل كل قرار يتخذ لمد الإلزام
إلى مرحلة تالية موضع شك ، فهى فى حقيقتها عملية هدم داخل
لهذا التعليم تستنزف قواه وتموهه عن تحقيق مراميه .

- أنها تكشف عن العلاقة بين الانتظام فى التعليم والحالة الاجتماعية
والمستوى الاقتصادى فلقد وصل بعض البلاد العربية بالفعل إلى
حالة تشبع فى القبول بالمرحلة الابتدائية ، ولما تتجاوز بعد ٧٠ ٪
أو ٨٠ ٪ من أطفالها فى سن الإلزام لا لعجز الدولة عن توفير

التعليم وإنما بسبب عجز فئات اجتماعية - ثقافية واقتصادية - عن تعليم أبنائها . فهؤلاء يتعرضون في أكثر الأحوال إلى الرسوب أو يضطرون إلى التسرب والانتقطاع بسبب الفقر وسوء الأحوال المعيشية .

- أنها تزيد من كلفة التلميذ الواحد . وتضعف من إنتاجية النظام التربوي كله . ومن ذلك أن الأرقام التي تشير إلى هذه الكلفة تنفخ أعف في كثير من الأحيان . فإذا كانت الكلفة النظرية لتخريج تلميذ واحد في سنوات الدراسة المقررة وهي ست سنوات تبلغ ٤٠٣ دولار في الجزائر وفي البحرين ٧٥٦ دولار وفي قطر ١٤٥٠ دولار ، فإن الكلفة الحقيقية لتخريج هذا التلميذ في هذه البلاد على التوالي : ٨٩٥ و ١٢٦٣ دولار و ٣٢٦١ دولار .

- أنها تبرز حاجة التعليم الإبتدائي عامة إلى تغييرات جذرية لخرجه من ، إطراره التقليدي وتجعله أكثر حركة وانفتاحا وتناول جوانب الكيف فيه ، من حيث أهدافه ومستواه وأساليبه وطرق التقويم فيه ، وتنقله من نظام جامد إلى نظام مرن يحتوي الجميع بصيغ مختلفة .

•••

ضعف الكفاية الخارجية :

تتعرض جوانب الضعف في الكفاية الداخلية على الكفاية الخارجية . وفي مقدمة ما يلاحظ في هذا الشأن عدم الترابط الواضح بين الطرفين مما يفقد التربية العربية - بصفة عامة - قدرتها على تطوير ذاتها وتخليق صفات جديدة في المواطن من ناحية ، والوفاء بمحاجات ومطالب المجتمع من ناحية أخرى ، ولعل تعدد الآراء بشأن مشكلات الشباب العربي ووجود البطالة المقنعة بين المعلمين ، وضعف المستويات الثقافية لديهم واقتقادهم روح المبادرة والخلق والابتكار ، وجمود الأنظمة التي يعلمون بها بعد تخرجهم وقلة مشاركتهم في التغييرات المطلوبة بإيجابية ، وهبوط مستوى الإنتاجية في

العمل سواء في الدوائر الحكومية أو دوائر الإنتاج والخدمات ، وغلبة الروتين وسيادته ، والتعلق بعادات الاستهلاك والإفراط فيه ، والإقبال على الاقتباس والمحاكاة دون التجديد والفكر الذاتي - لعل كل هذا وتعدد الآراء حول تفسيره والحلول المتنامية بشأنه يعتبر مؤشرا يدل على ضعف الكفاية الخارجية للتربية ، وانعكاس ما يشوب كفايتها الداخلية من ضعف على هذا كله . وقد يرجع هذا الضعف إلى أسباب منها :

- عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التربية ، في شتى المراحل بالمجتمع ، بتطورات ومتغيراته ، ومشكلاته وحاجاته . وقد حجبا انهماكها بهذه الصورة عن أسباب تعديدها وعن دورها في المجتمع آن واحد .

- الأخل بمفاهيم ضيقة للتنمية وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوي وبالأخرى على مستوى الجامعة ، ولكن بصورة غامضة وبصورة عديدة في أحسن الأحوال واقتصار هذه المفاهيم على الجوانب الاقتصادية المحدودة والمتملة في القطاع الحديث منها ، ويلاحظ في هذا المجال تختلف مناهج وبرامج التعليم عامة في حاجات التنمية الشاملة في البلاد العربية ، فواضحوا من التربويين دون العاملين في مجالات الإنتاج والخدمات .

- ويتصل بذلك أن العمل لم يأخذ مكانه في التربية العربية بعد حتى يبدو غياب هذا المنصر الهام في جميع مراحل التعليم وكذلك في الدراسات التي يعتبر جزءا منها . فهناك تميز واضح وصارخ للدراسات النظرية حتى في العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية . وهناك تعاود كبير بين نشاط المدارس والمعاهد ، ونشاط المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات . وفي أحسن الحالات لمجدد محاولات لإدخال هذا المنصر ولكن بصورة هامشية أو إضافية ، وليس بصورة مباشرة ليكون من صلب العملية التربوية .

- عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها ، وعدم وضوح علاقاتها بالترية ، ولهذا يفتر التخطيط التربوى إلى الإطار الاجتماعى والاقتصادى الذى يستند ويوجهه ، والذى تقاس عليه مخرجات التربية من النواحي الكمية والكيفية على السواء ولهذا قد نجد من خرجى الكليات العملية من يعمل بعد تخرجه فى أعمال إدارية أو كتابية وقد نجد من خرجى الكليات الأدبية من لا يجد عملاً يناسب تخصصه ، وكثيراً ما نجد عجالات الإنتاج تنقصها أعداد كبيرة من الأطر المتوسطة الفنية ، فنستعين « بملوى الخبرة » والذين تدربوا على مهارات العمل بالمحاكاة والتكرار دون سند علمى أو تدريب مهنى .

- غموض « مفهوم الأسبقيات » فى عمليات التنمية وفى التخطيط التربوى ذاته مما جعل الطلب الاجتماعى هو الموجه لحركة التعليم بعامة والتعليم الجامعى بخاصة وجعل عمليات التطوير داخلة بعيدة عن مطالب التغير ودوره الإيجابى فى أحداثه .

- عدم الوضوح الكافى بشأن عمليات نقل التكنولوجيا ومتضمناتها بالنسبة لبرامج التربية وعلاقاتها بالمجتمع وبنوعية مخرجاتها . فهى تؤخذ إلى الآن على أنها استيراد آلات وأجهزة حديثة لا على أنها أساس تنمية اتجاهات ومهارات ومواقف إيجابية حضارية تجعل من اليناث العربية أوساطاً صالحة لتقبلها وتوليدها وتطويرها .

- النقص فى العلاقات بين التربية المتوسطة والتربية الالامدرسية والموازنة فهناك الإمكانيات الهائلة للممارسات فى ميدان العمل والتدريب ، والى صقلت وبلورت على مر السنوات الطويلة ، والموجودة حالياً فى المؤسسات الصناعية الكبيرة والصغيرة ، والمسئولة فى معظم الأحيان عن إعداد العامل الحرفى ولكن تنقصها الأسس العلمية والأهداف الواضحة التى يمكن أن تسهم بدور أكثر إيجابية فى عمليات التنمية الشاملة وعلى أسس عصرية . ويتطلب هذا إيجاد الزواج بين هذين النوعين من التربية المدرسية واللامدرسية .

- جهود الأنظمة التربوية وإتحافها أشكالاً وقوالب مكررة في البيئات المختلفة وبين البلاد العربية . فالحركة بين أنواع التعليم على المستوى الواحد ضعيفة أو معلومة كما هو الحال بين التعليمين الأكاديمي والتفني ، وبين التخصصات الجامعية ، كما أن مفهوم التعليم في هذه الأنظمة لم يستوعب بعد مبدأ التربية المستمرة وبالتالي فهي تقسم حياة المتعلم بين مرحلتين منفصلتين : مرحلة التعليم المدرسي ، ويعقبها مرحلة التدريب والعمل في الوظائف والمجالات المختلفة .

وبذلك يتفصل التعليم عن الحياة ، وتتقطع الصلة بين العلم والعمل .

٥ - ٦

مشكلة المناطق والفئات المحرومة :

وتتمثل هذه "مشكلة بأبعادها المتعددة والمتشابكة في النظرة الشاملة إلى مايناله جوع الناس في الوطن العربي على أساس السن والجنس والمنطقة الجغرافية ، فهناك الصغار والكبار ، وهناك الذكور والإناث ، وهناك الريف والحضر ويبدو أن تطور التربية لإنجه - منذ وقت مبكر وفي كثير الأحيان - إلى حد الانحياز إلى الصغار وإلى الذكور وإلى المدن أكثر من إنجاءه إلى الكبار وإلى الإناث وإلى الريف ، وعلى ضوء التطور التاريخي ومعدلات النمو في السكان ، وتطور الأحوال الاقتصادية والمعيشية ألتفت بأبعاد وعناصر هذه المشكلة في الريف والبادية وفي الكبار من سكانها وفي الإناث منهم على وجه الخصوص مع تقدير ما لهذه المشكلة بهذه الأبعاد من أثر عام على تربية الصغار أنفسهم وعلى قدرتهم على مواصلة التعليم واستثمار الفرص المتاحة لهم بصفة عامة .

فالريف العربي بمساحاته الواسعة ، وبأعداد سكانه وبإمكاناته ، يمثل القضية الأساسية أمام الجهد العربي المتجه إلى التطور في الحاضر والمستقبل .

فما زالت الزراعة هي أساس الاقتصاد في الوطن العربي عامة ، وفي ، كثير من أقطاره خاصة وما زال سكان الريف يؤلفون الغالبية العظمى من مجموع سكان هذه الأقطار وما زالت هذه الأعداد الضخمة المتزايدة بحكم المعدلات المرتفعة في نمو السكان تمثل إمكانات هائلة إذا ما توافرت لها فرص التغير وأسبابه ، بل أن الريف نفسه يمثل إمكانات هائلة في تطوير الاقتصاد العربي إذا ما أتيحت له فرص استثمار العلم والتكنولوجيا .

وإنصحاري من ناحية أخرى وسكانها من البدو تمثل قطاعا واسعا من الوطن العربي . ففي بعض البلاد العربية ، يؤلف البدو حوالي ثمانين في المائة من سكانها مثل الصومال وموريتانيا ، وهناك أقطار أخرى مازال نظام القبائل قائما فيها ويمثل قطاعا هاما مثلما يوجد في المغرب والجزائر والسعودية والإمارات واليمن الجنوبي واليمن الشمالي والسودان ، والأقطار الأخرى مازالت تحتفظ بهذا اللون من النظام الاجتماعي مثلما يوجد في الأردن وسوريا ومصر .

وتبدو مشكلة هذه المناطق بصفة عامة فيما تشهده من هجرات مستمرة إلى المدن ، وما يترتب على ذلك من انخفاض نسبي في الطلب على التعليم بالقياس إلى ما يحدث في المناطق الحضرية ، واخلخلة في الفصول الدراسية ومهبط في مستويات العاملين في مدارسها ، وينعكس كل ذلك على تكاليف التعليم . فلا شك أن هذه الظاهرة مع ما يترتب عليها من نقص في مستوى الأبنية المدرسية ونوعية المعلمين والتجهيزات تكون أقل كلفة من مدارس الحضر الذي يتميز بارتفاع أسعار الأراضي والمباني والتجهيزات وقد يعبر هذا كله عن نفسه في الفروق بين تكلفة لتعليم في الريف وتكلفة قريته الذي يتعلم في المدينة .

وتتعدد مظاهر هذه المشكلة مع إتساع مساحتها وحجمها في هذه المناطق الرئيسية فيما يلي :

الأمية بين الكبار :

فعلی الرغم مما یبذل من أجل مواجهتها من جهود متمثلة فی الأهداف المعلنة والسیاسات الموضوعة والأجهزة القائمة والمؤسسات المختلفة والبرامج الكثيرة سواء علی المستویات القطرية أو القومية فما زالت تعد من أخطر المشكلات التي تواجه الأمة العربية وتجبر من المعوقات الرئيسية لجهود التنمية فی جميع المجالات .

وتدل الأرقام - علی الرغم من تباینها من عام إلى آخر ، ومن قطر إلى آخر - علی أن نسبة الأمية بین الراشدين عامة (١٥ +) تبلغ حوالی ٩٠ ٪ فی بعض الأقطار العربية و٤٥ ٪ فی بعضها الآخر . ولكنها بصفة عامة تقرب من ٧٥ ٪ ومع اختلاف هذه النسبة بین المناطق فی كل قطر وحسب الجنس فمن الواضح أن ٨٠ ٪ من الأميين یوجدون فی الريف والبادية كما أن نسبة الإناث أعلى منها بین الذكور .

ویندو أن أهم عوامل تفاقمها بصفة عامة - فضلا عما ورثته الأنظمة التربوية من عجز عن استيعاب المستحقين - ضآلة الجهود المبذولة إزاء النمو السكاني والنقص فی وضع خطط قومية شاملة ذات أهداف وبرامج واضحة ، وقلة الموارد المرسدة وغیاب فلسفة النسقة مما ولد الكثير من اللبنة والاضطراب بین الأهداف والوسائل .

ویتضح هنا كله فی مدى الخطوات والجهود المبذولة فی هذا المجال وعجزها عن تحقيق الأهداف المعلنة ، ومن ذلك علی سبیل المثال أن مجموع إعداد الذين شملتهم برامج محو الأمية فی إحدى عشرة دولة عربية وهی : الأردن والبحرين والجزائر والسعودية والسودان وسوريا والعراق ومصر واليمن الشعبية واليمن الجنوبية ، لم یکد یبلغ علی مدى خمس سنوات ثلاثة ملايين من الرجال والنساء فی حين أن العدد الإجمالي للأميين فی زیادة مستمرة بسبب دخول أعداد من الأطفال إلى صفوف الأميين ،

تقدر خلال هذه المدة نفسها بحوالى عشرة ملايين ، ثم أن الأموال التى تم رصدها لبرامج عو الأمية ما زالت ضئيلة إلى حد بعيد بالقياس إلى ميزانيات التعليم المدرسى فلم تحصل هذه المخصصات على طوال خمس السنوات فى خمس عشرة دولة عربية إلى ما يساوى ٥٠ مليون دولار .

وعلى الرغم من بعض المبادرات للأخذ بمفهوم عو الأمية الوظيفية واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فما زالت المشكلة ضخمة ، والحاجة إلى مواجهتها تتطلب جهداً أشمل وتخطيطاً أوفى ، ونظرة أبعد ، فهناك إجماع على أنها لم تعد مشكلة أمية الكبار فى القراءة والكتابة ولا مشكلة أعداد متزايدة تراكم سنة بعد أخرى ، لنقص الفرص فى التربية المدرسية ، ولا مشكلة فتسح فصول يضبطها نظام المحصور والغياب وإنما المشكلة فى أعماقها وأبعادها ومدى أسلوبها ومظاهرها مشكلة حضارية فى المرتبة الأولى . ولا يمكن النظر إليها إلا فى سياق عملية التغير الحضارى وصميمها هو التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وإذا كانت جوانب من هذا الانحماجات الإشارة إليها فى بعض المؤتمرات العربية التربوية وبرزت خاصة فى الوثيقة التى أصدرها الجهاز العربى عو الأمية والوثيقة التى أصدرها مركز سروس اليابان بشأن وضع استراتيجيات شاملة عو الأمية فإنه ما زال فى حاجة إلى النظر من خلال استراتيجيات أشمل حيث أن مشكلة الأمية لم تعد مشكلة تعليمية بقلر ما هى مشكلة حضارية متعددة الجوانب .

مشكلة المرأة ومآلة نصيبها فى الفرص التعليمية :

ويبرز من مشكلة الأمية والكبار فى الوطن العربى مشكلة المرأة بصفة خاصة وهى أيضاً مشكلة حضارية معقدة فى أسبابها ونتائجها تحصل جميعاً بمكانة المرأة فى المجتمع وفرص العمل المتاحة لها ومدى مشاركتها فى الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتتجلى فى نطاق الأسرة وفى العادات

والثقافات وفي الحقوق والواجبات وتنبع أصلاً من التمييز الذي هو وليد مواقف حضارية وتاريخية وكلها لا تتفق مع أصول العقيدة أو مع مطالب المجتمع والحضارة المعاصرة. وتتجلى هذه المشكلة في لغة الأرقام فقد قلّدت نسبة الأمية عام ١٩٦٠ في البلاد العربية بين الكبار بحوالى ٨١ ٪. وكان نصيب الإناث منها حوالى ٩١ ٪. ونصيب الذكور حوالى ٧٢ ٪. وفي عام ١٩٧٠ قلّدت النسبة العامة للأمية بحوالى ٧٣ ٪ (أى حوالى ٦٨٣٠٠ رجل وامرأة) وكانت نسبة الأمية من مجموع الإناث ٨٦ ٪. ونسبة الأمية من مجموع الذكور حوالى ٦١ ٪.

وتتجلى هذه المشكلة على مستوى البنات في سن التعليم فعلى الرغم من ارتفاع نسب النمو لصالحهن بالقياس إلى البنين في المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى الرغم من أن ما تستوعبه أنظمة التربية المدرسية منهن هو خير في جملة من النسب المماثلة في مجموعة البلاد النامية فإن نسبتهن في مراحل التعليم عامة هي دون النسب المقابلة لهن في هذه البلاد النامية عموماً . وتبدو هذه المشكلة فيما يلي :

— هبوط نسبة البنات. الملتحقات بالمدرسة الابتدائية فعلى الرغم من أن التعليم قد حفز قفزات واسعة خلال العقدين الماضيين فما زال خروج الملتحقات من التعليم على مستوى الوطن العربي حوالى ٧٠ ٪ من الفتيات اللاتي هن في سن التعليم الابتدائي . لهذا أسباب كثيرة منها عدم إلتحاق نسبة كبيرة منهن منذ البداية لظروف اقتصادية أو بتحكم العادات والتقاليد أو بسبب وسرّب الكثير منهن قبل أتمامهن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية أيضاً أو لعدم ملائمة مكان المدرسة أو محتوى التربية ، ومع ذلك فإن الاتجاه العام يبيح على التفاؤل فهناك بلاد اقترنت فيها نسبة البنات لنسبة الذكور في هذه المرحلة بينما ما تزال نسبتهن في بعض البلاد لا تتجاوز ١٠ ٪.

— ضآلة نسبتهن في التعليم الثانوى فقد تصل نسبة من خارج المدارس

من الفئة العربية لهذا التعليم حوالي ٨٥ ٪ بل أن هناك بلداً عربية تقل فيها فرص هذا التعليم أمام البنات إلى حد بعيد .

— ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار من النساء (١٥ سنة فأكثر) بصورة بارزة ، إذ تصل في بعض الأقطار إلى ٩٠ ٪ وفي بعضها الآخر إلى ٨٠ ٪ وتنعكس هذه الحالة على مدى مشاركة المرأة بصفة عامة في القوى العاملة .

ومع ذلك على سبيل المثال أن هذه النسبة تتراوح بين ٩٦ ٪ في سوريا و ١ ٪ وأقل من ذلك في أقطار عربية أخرى بينما تبلغ هذه النسبة حداً مرتفعاً في البلاد المتقدمة ، فهي في اليابان ٣٧ ٪ وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٣٠ ٪ وفي بولندا ٤٧ ٪ ولها كلة فإن تربية — المرأة — شأنها شأن عمو الأمية بصورة عامة تبدو مشكلة حضارية ذات أبعاد متعددة ولا بد من مواجهتها مواجهة شاملة . ذلك أن ما تحقق في هذا المجال في الستين الأخيرة ، ما زال دون المطلوب ويتضح هذا في ضوء احتياجات أساسية أخذت تبرز في البلاد العربية .

— الحاجة إلى النهوض بمستوى الأسرة العربية التي ظلما كانت أسيرة التقاليد والعادات تأثرت بجهل المرأة وعزلتها عن الحياة العامة .

— الحاجة إلى توفير المحيط الأسري السليم لتربية صحيحة ينم بها الطفل العربي ، فمن المسلمات أن التربية المدرسية والتربية اللامدرسية تتأثران بالدرجة الأولى بنوع التنشئة الأسرية وبمواقف الآباء منها .

— حاجة التنمية الشاملة إلى تعبئة الطاقات البشرية في الوطن العربي والواضح أن مشاركة الإناث ما زالت ضئيلة إلى حد كبير وما يوجد منها يقتصر على محالات هامشية مما يزيد في عبء الإعالة على الذكور ويبطئ مستوى إنتاجية العمل ويعمق خط الفقر في كثير من البلاد والهيئات والبيئات وخاصة في المناطق الريفية وفي أوساط المهاجرين منها إلى المدن.

مشكلة المعوقين والمتفوقين :

وإذا كان التعليم لم يستوعب بعد جميع الناشئين من الأموياء في المستوى الابتدائي في أغلب البلاد العربية ، وبالتالي في المستوى الثانوي ، فإن مشكلة المعوقين تبرز من بين المشكلات التي ينبغي طرحها . ذلك أن الأنظمة التربوية في البلاد العربية سارت منذ نشأتها على توفير الفرص للأسيوياء دون المعوقين .

ومن ثم فإن ما ظهر من اهتمام بهم كان في صورة فردية أو تطوعية كالتى تقوم بها جمعيات خيرية أو أهلية ، أو في صورة جهود متواضعة تقوم بها وزارات التربية أو الشؤون الاجتماعية . ويظهر ذلك في تلك المدارس والمراكز التي أنشأتها مصر وسوريا والعراق منذ وقت مبكر ، والتي أنشأتها حديثاً السعودية والكويت وليبيا لرعاية وتعليم المعوقين من ناحية البصر أو السمع أو الكلام ، وكذلك في ما أنشئ لهذا التعليم من وحدات أو إدارات في وزارات التربية في هذه البلاد باسم وحدات أقسام التربية الخاصة . غير أن المشكلة ما زالت بعيدة عن الاهتمام ، كما يبدو من أرقام المسجلين أو في التقارير وعلى أرض الواقع . ويزيد من هذه المشكلة ما يوجد من إعتداد كبيرة للمتخلفين حراسياً وضعاف العقول ، ولا بد أن يظهر حجم هذه المشكلة بأبعادها المختلفة في سياق حركة تعميم التعليم الإبتدائي أولاً ، وإطالة مدة الإلزام ثانياً ، مما يتطلب حصرأ شاملاً لهم وتطوير برامج متناسبة لرعايتهم وتوجيههم واستثمار طاقاتهم ، وتخطيطاً أوفى للمعاهد والمراكز المتخصصة ، ومن بينها معاهد إعداد المعلمين المتخصصين في هذا المجال . إذا يلاحظ ضآلة الموجود منها في البلاد العربية ، بل عدم وجودها في كثير من الحالات ، مما يتطلب عناية خاصة في ضوء الأخطار المبداً الحق الأصيل في التعليم لكل مواطن ، فشكلة المعلم في هذا المجال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة إتاحة الفرص المناسبة لهذا النوع من الناشئين لممارسة حقهم كمواطنين .

ويبرز في هذا المجال أيضاً مشكلة الموهوبين والمتفوقين وهى من المشكلات التى أخذت قلة من البلاد العربية فى الإلتباه إليها كما حدث فى مصر حيث قامت فيها منذ الخمسينات مدرسة سنوية للمتفوقين وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين فى اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات وفى الفنون والموسيقى . كما حرصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على حث البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون من التربية بأن عقدت عدة حلقات دراسية وأصدرت عدداً من الدراسات فى هذا الشأن ، غير أن المشكلة بمجملها ما زالت تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها فى الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتطوير البرامج المناسبة لهم واختيار المعلمين القادرين على الإضطلاع بهذه المهمة وإيجاد الامكانيات المناسبة فى داخل المدارس ، أو البنى التعليمية بصفة عامة التى تواجه حاجات هذا النوع من الشباب .

وفى غياب الأرقام فى هذا المجال تبدو الحاجة إلى هذا كله وبخاصة أن التفوق والموهبة يشروطان متأثران دائماً بأحوال البيئة وظروفها وبالمناخ العام الذى يتفاعل فيه الشباب العربى ، وهذا كله يرتبط ويؤثر بلاشك فى مشكلات أخرى يتعرض لها الشباب العربى وفى مقدمتها مشكلة التكيف للظروف والأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومشكلة الهجرة وخاصة الكفاليات إلى خارج الوطن العربى التى أخذت تؤثر على التنمية بصفة عامة وعلى اتجاهات الشباب من خريجي الجامعات بصفة خاصة .

ثالثا : العالم المعاصر

- ٦ -

وتفاعول التربية بأحوال مجتمعاتها وتأثرها بماضيه وحاضره وتعبيرها عن مشكلاته واتجاهاته ، لا يتفصل من ناحية أخرى عن علاقات هذا المجتمع بالعالم المحيط به ، وبألوان تفاعلاته وبعوامله وظروفه وإتجاهاته .

فالاجتمع العربي بحكم ظروفه التاريخية والجغرافية والسياسية والثقافية في تفاعل مستمر مع هذا العالم يتأثر به كما يؤثر فيه ، ولهذا فإن تبين إتجاهات التربية العربية وما عسى أن يلقي عليها من مسئوليات في الحاضر والمستقبل يتطلب نظرة شاملة لخصائص هذا العالم وما يمجج فيه من تيارات واتجاهات تشكل حاضره وتؤثر على مستقبله ، والحق أن وظيفة التربية ذاتها من شأنها أن تعين على فهم الوسط الذي تعيش فيه ، وعلى إدراك روابطها به ودرم صوز مستقبلها لا يتفصل من ناحية أخرى عما يدور حولها سواء في مجتمعاتها أو في العالم . فهي منظومة ترتبط مع منظومات مجتمعية متعددة ، والاجتمع ذاته منظومة تعمل بأنظمة العالم وتطوراته وتغيراته .

١-٩

ولعل من أبرز ما يتميز به العالم المعاصر أنه عالم التغير السريع وما فيه من دلالة على حتمية التغير وطبيعته في المادة والحياة وفي طبيعة المعرفة وأحوال المجتمع ، وأنه عالم الوحدة والتنسيق والترابط والتكامل بين الأمم والشعوب ، وأنه عالم عامر بالعلم والمعرفة ومتابع لتطبيقاتها في الحياة مواجه لها بهدف إلى تغييرها بما يشمل الثقافة إبداعا لها واستمئنا بها ، بما يكشف عن صنوغ الطاقة لم يعهدها الإنسان من قبل استقصاء لمصادرها واستثماراً لها حتى ليعرض بعض أنواعها من فرط إستهلاكها إلى انقراض ، والسعى إلى اكتشاف بدائل جديدة عنها ، وهو إلى جانب ما يتوافر له من صنوغ المادة الصالحة للغذاء يتعرض إلى أنماط من سوء التوزيع ، مما يترتب عليه

حظ كبير من التفاوت بين الفاقة والإصراف ، وبين الغنى والراء ،
والتخمة والجوع ، وما يترتب على ذلك من أزمة يزيد من حدتها
تضجر السكان وبخاصة في البلاد الفقيرة ، ويوسع الفجوة بينها وبين البلاد
المتقدمة ، ومن وراء هذا جميعا مظاهر العنف والمدون بين الأمم
والشعوب كما تتمثل في الحروب المدمرة وفي الاستعمار وفي استغلال
الشعوب وفي العنصرية والاستعلاء ، وكما يبلو التناقض في مستويات الحياة
بين الشعوب الصناعية والشعوب المتنامية ، كذلك يبلو في الشعب الواحد
بين الحواضر والأرياف والملائن الكبيرة ذاتها بين ضواحيها المرفقة
وأحيائها المهلهلة وما تتعرض له من هجرة متواصلة .

ولا يزال الرجاء يتلقى باتصال حركات التحرير بعضها مع بعض في
وجه الاستعمار وفي سعيها لتحسين أحوال الشعوب المتنامية وتحقيق طموح
أبنائها في الحياة الكريمة . كما يتعلق بالتعاون الدولي والمنظمات الدولية وعلى
رأسها منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة التي أدخلت في موانئها
أهناك نيلة للتضام بين الشعوب وصيانة السلام العالمي والتعاون بينها في
مجالات التربية والثقافة والعلم والصحة والزراعة والفلأ والمواصلات ، فهي
مجالات جديدة لالتقاء الشعوب وتعاون بعضها مع بعض مما لم تعهده الإنسانية
من قبل .

٦-٢

وهكذا تبدو صورة هذا العالم المعاصر مفعمة بالتيارات المتضاربة ،
تنشط فيها عوامل الخير والتعاون والبناء كما تتخللها عوامل المدون والدمار
والقتاء ، فقها إلى جانب أواصر القربى والتعاون والوحدة والاعتدال على
المعرفة وتمسكها واستثمار الطبيعة لخير الإنسان ، عوامل الفرق والتسلط
والمدون ، وتزعجات العنصرية والاستعلاء .

ويتعبد بما في هذا العصر من تضجرات في المعرفة وفي السكان وفي

طموح الشعوب وآمالها كما تتعدد متضمناتها بين داوى الأمل والرجاء وبين نلر الشر والبلاء .

٣-٦

وكل هذا يفرض على الأمم والشعوب بل وعلى الأفراد أنفسهم ألا يقفوا من المتغيرات حولهم صامتين ، بل لابد لهم من الدراسة والتدبير ، والاختيار والتفكير وذلك أن هذه الظواهر المختلفة والمتغيرات المتعددة المتلاحقة والعوامل المشابهة تنطوى على احتمالات كثيرة تتأثر بها صور المستقبل فهناك احتمالات تراوح بين طرفين متناقضين :

طرف الخير والبناء والبقاء للإنسانية وطرف الشر والقناء والدمار لها . بين الحروب المدمرة وما تعتمد عليه من أسلحة الملاك وبين تعاون الشعوب على صيانة السلام العالمى ، بين اتساع الفجوة بين الأمم المتقدمة والنامية وبين الأغنياء والفقراء فى المجتمع الواحد واشتداد الصراع ، من ناحية وبين تضيق هذه الفجوة وتحقيق المساواة بين الشعوب والقنات والأفراد وبين استغلال العلم للتسلط واحتكار ثماره للقوة وبين إشاعته حفظا مشتركا تنتفع منه الإنسانية جمعاء وبين تسلط ثقافة وملك الشعوب المتنامية حفظها فى النمو والتقدم وبين تكافؤ أمام الثقافات المختلفة والسعى إلى علم ينتفع بما فيه من تنوع فى إقامة سلام عادل وثقافة إنسانية غنية بروافدها وشرائنها المتعددة ، وأمام هذه العوامل والظواهر والمتغيرات المتعددة والمتناقضة التى يجمع بها عالمنا وما تنطوى عليه من احتمالات كثيرة تقف الترية لأول مرة فى تاريخها الطويل أمام مسئولة خطيرة وهى الاختيار بين بدائل متعددة واتجاهات مختلفة وأهداف كثيرة .

وإذا كانت عملية الاختيار هذه جزألا يتجزأ من الترية بحكم طبيعتها ودورها فى المجتمع ، وإذا كان تطور الترية عبر العصور المتواصلة يبرز لنا تأثيرها بهذه العملية ، فإنها فى الوقت الحاضر — أكثر من أى وقت مضى — تعتبر أكثر العمليات خطراً وأهمية حتى أنها تعتبر عملية خلقية

لأنها تخدم نوع تقييم التي تشمل من أجلها وتميزها ، ونوع القيم التي ترفضها وتقلل من شأنها .

وأمام عملية الاختيار هذه تقف التربية العربية مع غيرها من ألوان التربية في العالم وسط هذه الاحتمالات المختلفة . غير أن عظم التحديات من ناحية والتطلع إلى مستقبل جديد من ناحية أخرى يحتم إقامة هذا الاختيار على أسس من الدرس والبحث وتبين كافة العوامل والمتغيرات ، ووسط هذا كله تبين ضرورة الاستراتيجية وهي تحديد المسارات الواضحة والمناسبة للظروف والمتغيرات والإمكانات .

الفصل العشرون

فجر المستقبل

قد نتفق — من قريب أو بعيد — مع هـ. ج. ويلز حينما يقرر أن « الحضارة العالمية هي سباق بين التعليم والكارثة » لكننا نختلف كثيراً حينما تصبح القضية هي : كيف السبيل نحو تطوير نظمنا التربوية وجعلها في خدمة متطلبات عصرها ومجتمعها ؟ فما لاشك فيه أنه في القرن العشرين ، تجاوز حجم المعرفة الإنسانية كل ما يمكن قياسه ، وازدادت طرائق البحث تنوعاً ، وتطورت العلوم ، وبخاصة الطبيعية ، على نمط متوالية هندسية متزايدة .

والملفت أنه لوقت قريب ، في مقابل هذا التبدل الهائل في طبيعة العلم الطبيعي ، لا نجد تقدماً مماثلاً في علوم الإنسان بعامة ، وفي ميدان التربية بخاصة . . . وكان من شأن هذه الفجوة الحضارية أن برزت مشكلات متعددة تدفعها تارة الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة أو تارة هذا التغير وقواه التي تحتّمها مطالب اجتماعية وسياسية واقتصادية . وتارة ثالثة هذه التحولات معاً ، ومن بين أبرز هذه التحولات ومشكلاتها التربوية :

الانفجار المعرفي : والذي كان من أبرز مظاهره إزداء حجم المعلومات العلمية والتكنولوجية زيادة هائلة يمرّ عنها ديريك. ج. دوسولابرايس « بقوله » إن كثافة العلم في حضارتنا تتضاعف أربع مرات خلال كل جيل (١) ، أي كل خمس سنوات ١ . وقد ترتب على هذا الانفجار

(١) ديريك. ج. دوسولابرايس . « أمراض العلم » ترجمة اسامة الخولي ، الفكر

المعرفى بصوره المتنوعه ، تقدم المعلومات ، وإنخفاض قيمة المعلومات المكتسبة في مؤسسات التعلم النظامى (المدارس والجامعات) ، كما أن هذه الزيادة الهائلة في المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد . وبات من الضروري فهم أن إعطاء الطلبة أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ليس له من أهمية ما لتعليمهم كيف يجلبون طريقهم وسط طوفان المعرفة الجديدة ، وكيف يستعملون هذه المعلومات إستعمالاً فعالاً قدر الإمكان في الأمور العملية (١).

الانفجار السكاني : فالملاحظ أن معدل إردياد السكان ينمو بطريقة تستوجب التوقف ليس عددهم فقط ، ويكفى أن نقول إنه في عام ١٦٥٠ كان عدد سكان العالم حوالى نصف بليون نسمة . وكان هذا الرقم ينمو بمعدل ٣ر٠ ٪ سنوياً تقريباً . وفي عام ١٩٧٠ بلغت جملة السكان ٣٦٦ بليون نسمة ، وكان معدل النمو ٢١ ٪ سنوياً وزمن المضاعفة لهذا المعدل من النمو هو ٣٣ عاماً (٢) .

ولن نتوقف هنا عند كل دلالات هذا الانفجار السكاني ، بل ما يعنيننا هو نتيجته على التعليم ومؤسساته ، حيث إزداد الطلب الاجتماعى على التعليم بدرجة مرتفعة وتعاظم الإحساس به ، وبالتالي أدى إلى إنخفاض في نوعية ومستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة .

زيادة وسائل الاتصال والإعلام : لقد أدى التطور الهائل في وسائل الاتصال والمعلومات إلى أن أصبحت من أهم الوسائل المؤثرة في المجتمعات الحديثة . فالراديو والتلفزيون والصحف والأقمار الصناعية والفيديوكاسيت

-
- (١) ف . ج . انتاليف ، الثورة العلمية والتكنولوجية . أثرها على الإدارة والتعليم . ترجمة موسى جنى ، القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٦ . ص ٢٩٦ - ٢٩٧ .
- (٢) دونيليا ، ميلوز وآخرون ، علم د النمو ، ترجمة محمد مصطفى غنى ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٦ . ص ٣١ .

اصبحت من الطرائق الهامة في تشكيل شخصيات الأفراد ، كما أنها أدت إلى سرعة التبادل الثقافي ، ولإزالة الحواجز بين المجتمعات وأصبح على التعليم أن يواجه مشكلة إستيعاب هذه الطرائق الحديثة وإستثمارها في خدمة مستهاكيه.

وقد كان لهذه التحولات وغيرها تأثيرات بالغة على التعليم بنية ومحتوى ، من أهمها لارتفاع تكلفة الدراسة في مراحل التعليم النطأى وقلة مردوده ، تزايد نسب الفقر (Wastage) الخاد في التعليم النقص البارز في عدد المدرسين اللازمين لمواجهة التوسع المتزايد في التعليم ومجالاته تعقد المشكلات الإدارية التعليمية .. الأمية .. وجود أعداد ضخمة ممن هم في سن التعليم خارج النظام التعليمي . . البطالة بين المثقفين و هجرة العقول .. الخ.

وقد كان لهذه المشكلات وغيرها تأثير بالغ على التعليم كنظام ومحتوى حيث بدأ وكأن أفكاره ونظمه قد تجمدت . . مما دعا التربويين إلى السعي بمجدية لإعادة النظر في الأفكار والوسائل والصيغ التعليمية التقليدية من أجل مزيد من التطوير والفعالية والمعاصرة . ولقد شهد الفكر التربوي في أواخر الستينات والسبعينات من هذا القرن إنقلاباً في الكثير من مفاهيمه الأساسية وتوسعاً في العديد من مجالات بحثه وإهتماماته كما تكاثرت أساليبه الحديثة الرامية لتحقيق أهدافه ومقاصده ، والتي في مقدمتها الإجابة على التساؤل .

كيف السبيل نحو تطوير التعليم ؟

وسوف تتولى الصفحات القادمة مهمة التعريف الموجز بأهم الإنجازات والتجارب التي أجريت ونجرت في هذا المضمار والتي من أهمها ما يلي :

أولاً التربية المستديمة (أو التعليم طوال الحياة) Lifelong Education

يعتبر هذا المفهوم من أبرز المصطلقات التي ارتكزت عليها الاستراتيجيات التي نادت بها اليونسكو العالمية في محاولتها تطوير التربية في عام التربية العالمي

(عام ١٩٧٠) ثم جاءت تقارير عالمية أشهرها تقرير إدجار فور عام ١٩٧٢ لتؤكد أهميته (١) والتربية المستدعية فكرة قديمة في ثوب جديد . . فقد سبق لعدد من المفكرين والفلاسفة المناداة بها ، مثل أرسطو طاليس وكونفوشيوس كما أشار إليها روسو في كتابه أمل . . كما أننا نجد جلور هذه التربية المستمرة في الدين الإسلامي إذ نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يقول « يظل المرء عالماً ما طلب العلم فإن ظن أنه علم فقد جهل » وكذلك حديثه الكريم « أطلبوا العلم من لهدى إلى اللحد » ، كما أن الآية القرآنية الكريمة « وقل رب زدني علماً » تحمل هذا المعنى دون شك (٢) .

ومع بداية الخمسينات وفي أعقاب التحولات الجارية في العلم والتكنولوجيا والمجتمع زاد الاهتمام بتحقيق صيغ جديدة غير نظامية توهم الأفراد تأهيلاً مهنيًا مستمرًا وتعددهم إعداداً أشمل وتلافى ما عجز التعليم النظامي عن تحقيقه . فظهر في الأفق مسمى التربية الشعبية تلك التي اعتمدت على تعليم الراشدين وتنظيم الدروس المسائية لهم .. وسرعان ما اتجهت أنظار العالم إلى تبنى منظور أكثر شمولية وهو مفهوم التربية المستدعية (أو المستمرة) وبخاصة في أواخر الستينات ويتسع هذا المفهوم لكل ألوان التعليم المرمسى واللامرمسى .. النظامي واللاتظامي .. الأهلي والحكومي .. التقليدي والتقدمي تعليم المرأة وتعليم الرجل .. تعليم الصغار والشباب والكبار وكل المراحل العمرية .. التأهيل النظري والتدريب المهني .. التعليم الموازي والتعليم المتناوب ويات التربية المستدعية مبدأ وإتجاهاً وأسلوب عمل في ميدان التربية الشاملة . . فزال الطلاق بين الدراسة والعمل ، وتوثقت عرى الزواج بين التعليم والحياة والفكر والعمل . . . ويات التعليم النظامي ضمن هذا

(١) تأكيداً لذلك فقد كانت التوصية لهذه اللجنة لإصلاح التعليم في العالم هو : أن تكون التربية المستدعية هي المفهوم الأصيل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء في الابتكار والتجديد والتأهيل .

(٢) عداًتة عبد القاهم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٧٤ ، ص ١٣٤ - ١٣٥ .

المشهور بالحديد جزءاً من كل . . وامتدت التربية من المهد إلى اللحد بعد أن كانت حياة الإنسان مقسمة إلى مرحلتين غير متساويتين ، أولاهما : الأقصر وهي فترة الطفولة والشباب . وفيها يتركز كل تعليم الإنسان حيث يتم إعداده بالدراسة والتدريب .

وثالثهما : فترة النضج والاشتراك في الحياة العملية وهي الأطول وفيها يتم تطبيق ما تعلمه في الفترة الأولى على الحياة .

وفي هذا السياق ظهرت دعاوى كثيرة إلى رفض حبس الأطفال طوال الوقت في المدارس والجامعات دون أن تصل بينهم وبين حياة العمل لأن ذلك يؤدي إلى تخريج أشخاص قليلي الخبرة غير ناضجين ومتقدين إلى الإحساس بالمسئولية على حد تعبير توفلر ، وهو يرى أيضاً ، وإن كان التعليم سيمتد بإمتداد العمر ، فليس ثمة مبرر قوي لإجبار الأولاد على الالتحاق بالمدسة على أساس من الوقت الكامل . إن تقسيم وقت الشباب بين الدراسة وبين العمل في النشاط المختلفة للمجتمع ، بأجر أو بدونه ، سوف يكون أفيد لهم عملياً وتعليمياً على حد سواء (١) . ومن الجدير بالذكر أن التعليم المستمر أصبح هو نمط الحياة الأمريكية بصورة هائلة . فقد بلغ عدد الطلاب الذين يقومون بدراسات منتظمة خارج التعليم النظامي التقليدي في المدارس والكلليات ٦٠٣ مليوناً عام ١٩٧٠ . وهو رقم يزيد قليلاً عن عدد الطلاب سنة ١٩٧٠ المتحقين بالتعليم النظامي في جميع مراحل التعليم (٢) .

-
- (١) الفين توفلر : صدمة المستقبل : المتغيرات في عالم البد . ترجمة محمد مل ناصف القاهرة : لهفة مصر ، ١٩٧٤ ص ٤٢٨ .
- الفين توفلر (حوار مع) حوار مع مؤلف صدمة المستقبل ترجمة محمود محمود مجلة العربي ، الكويت ديسمبر ١٩٧٥ .
(٢) دوج بلاكل : مقدمة في كتاب الجونسكو : المدرسة والتعليم المصري ، ترجمة ليل شريف وعبد الرحمن عبد الباسط القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ ، ص ص ١٢٤ - ١٢٥ .

وقد جاء تأكيد تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية مصداقاً لأهمية هذا المفهوم. فقد تبين هذا التقرير فكرتين رئيسيتين هما : فكرة التربية المستمرة وفكرة المجتمع المتعلم . . فالتحصيل الدراسي لا يمكن في عصرنا هذا أن يشكل زاداً كاملاً يكتسب قبل الدخول في معترك الحياة ، مهما كان مقدار ذلك الزاد الفكري ، ومهما طال أمد التعليم ، والمادة التي يتعلمها المرء تحتاج دوماً إلى الابتكار والتجديد .. إن التعلم يهم المجتمع بأسره من حيث إمكاناته التربوية والاجتماعية والاقتصادية لذلك لابد من الانتقال إلى وضع خطة لتحقيق المجتمع المتعلم وإتاحة فرص التعليم أمام كل فرد طول حياته . . هذه هي الأبعاد الحقيقية للتحدي الذي سوف تواجهه التربية في المستقبل (١) ونتبين من ذلك أن التربية المستمرة والمستدامة هي إزاء كفى أو تغير نوعي في بنية التعليم النظامي واللا نظامي ، كما أنها طريقة في تنظيم العمليات التربوية .

تأسيساً على ذلك يتعين على المربين التربويين وضع هذا المفهوم في بؤرة اهتمامهم وتأملهم بعمق والكشف عن إمكاناته في تغيير الواقع . وهذا سوف يقضي بالضرورة إلى إحداث تغييرات جلية في المناهج بحيث تتخلص من الحشو الذي تقبض به مع الإبقاء على ما هو أساسي .. لتقلل ساعات الدراسة النظامية وتخفف سنوات هذه الدراسة مادامت هي بداية وليست نهاية ويركز في هذه السنوات القصار على أساسيات المعارف وعلى هدف تكوين الطالب القابل للتعلم وليس الطالب المتعلم ، عن طريق اكتسابه طرق الحصول على المعلومات وطرق التحصيل والفهم واكتساب المهارات العملية والنظرية في الدراسة بحيث يستطيع تحقيق تعليم نفسه ذاتياً في مستقبل حياته . وعليه تصبح التربية المستدامة أو التعليم المستمر ضرورة من أجل (٢)

(١) ادجافور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنى بن ميسى ، الجزائر ، اليونسكو ،

١٩٧٤ ص ٣٣ .

(٢) ف. كومي : أزمة الصلح في عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١ .

١ - ضمان قدرة الأفراد على التحرك المهني والإتاحة فرص عمل لمن ترك العمل في الماضي.

٢ - تزويد الأشخاص ذوي التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل في مكان عمله .

٣ - تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الإثراء الثقافي لوقت الفراغ المتزايد .

ومن خلال هذا المنظور أصبح في الإمكان رؤية التربية بنشاطاتها وخدماتها بصورة أكثر دينامية . وقد استطاع عالم إنجليزي أن يقدم نموذجاً للتربية المستدامة عُرِفَ باسمه هو نموذج سبولدينج S. Spaulding Model (١)

ويتضمن هذا النموذج كما بالرسم من ستة أنواع من النشاطات والخدمات التربوية النظامية وغير النظامية . لها نفس الأهمية ونستطيع أن نجد في الخدمات النظامية خصائص واضحة هي :

مغلقة ، إلتقائية ، تنافسية تعتمد بالدرجة الأولى على الشروط التي تضعها السلطة وتسمح بموجبها للناس من أعمار معينة بمتابعة التحصيل التربوي في هذه المؤسسات (المدارس الابتدائية والثانوية والتكنولوجية والتعليم العالي) . وتقوم هذه التربية النظامية على أساس دروس منظمة تؤدي إلى الحصول على شهادات تحصيل علمي . وعلى النقيض من ذلك فإن النشاطات التربوية غير النظامية (النوع السادس بخاصة) : مفتوحة ، غير تنافسية ، غير إلتقائية بل تعتمد على ميول الناس ورغبتهم فيما يدرسونه وقلما

(١) تفاصيل هذا النموذج مستقاة من المصدر التالي : أحمد صيداوي ، خبر تربية مستدينة ، بحث مقدم في المؤتمر الفكري الأول التربويين العرب ببنداد يوليو ١٩٧٥ ، الجزء الأول ببنداد ، الجمعية العراقية لعلوم التربية والفنسية ، ١٩٧٥ ص ١٢٢ - ١٢٦ .

تقوم على أساس دروس منظمة وإعطاء شهادات تثبت التحصيل التربوي .
ومن أمثلتها وسائل الاتصال الجماهيري والإعلامي كالتلفزيون
والصحف وما إلى ذلك . ويضم النوع الثاني نشاطات تربوية ذات بنية مبوبة ،
و ذات أهداف بعيدة المدى ، ولكنها على درجة من المرونة في التنظيم
والبرامج . ويمثل هذا النوع من المؤسسات على سبيل المثال : في المدارس
البدئية في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وفي المدارس المتعددة
الوحدات وفي المدارس الشاملة و .. الخ .

أما النوع الثالث فيتضمن نشاطات ومؤسسات تربوية ذات بنية مبوبة
تربوياً جزئياً . وينحصر نشاطها غالباً في دروس نظامية وفي حلقات موجهة
نحو أهداف تعليمية مفروضة ويمثل هذا النوع من المؤسسات في مراكز
البيئة المحلية ومراكز التعلم الذاتي ، وبرامج الدراسة المقرونة بالعمل ،
والترية من طريق المراسلة والجامعة القائمة بلا جدوان (في الولايات
المتحدة الأمريكية) ، والجامعة المفتوحة (في بريطانيا وسواها) ، وفي
مراكز المعلمين (في بريطانيا) ، ومراكز التدريب التابعة للقوات المسلحة ،
والترية من أجل المهنة (في الولايات المتحدة الأمريكية) وفي نحو الأمية
الوظيفي (اليونسكو) ، والمتارس الشعبية (في البلاد الاسكتلندية) ،
وما إلى ذلك .

وهكذا تندرج هذه الأنواع من النشاطات والخدمات التربوية حتى
تصل أخيراً إلى النموذج السادس ، والذي وصف سابقاً بأنه غير نظامي ،
وأنه يعطى بواسطة وسائل التواصل الجماهيري لثلية مختلف ميول الناس
وإهتماماتهم ويعتقد سبولدنيج ، أن هذا النموذج المقترح للتربية المستمرة
أفضل من سواء ، لأنه يراعى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
للدول ، ويتناسب الدول المتقدمة والدول النامية على السواء ، ويحتوى في
نفس الوقت على عناصر من الاقتراحات التربوية الراديكالية الحذرية
وهو فونزعة تكاملية فمحو الأجه مثلاً لا يتحقق إلا إذا تعاونت في سبيله
مختلف أنواع الخدمات التربوية الظاهرة في هيكل النموذج العام .

إنفاذ الجديدة والإجالة التربوية المستندة

الأهداف والتشريع والإدارة والتحويل والتفتيش

التمادج القائمة والتمادج

- البديلة بواسطة :
- التخطيط الموزن
- التفاعل
- التعاون
- الأربعة
- المصحح
- بين الأنواع الستة

النوع السادس - وسائل التوصل الجماهيري وخدمات الإعلام.

- و الخامس - التوازي والجماعات التي يديرها المشاركون .
- و الرابع - البرامج الإخبارية الإصافية في البيئة المحلية و
والملحقات ، وبرامج حملات التوعية .
- و الثالث برامج التربية المستندة للمدارس والجماعات و نشاطات
التدريس خارج المدارس
- و الثاني - المدارس والجماعات التقليدية .
- و الأول - المدارس والجماعات الخاصة بكل نوع

البيانات الوصفية والتقييمية الخاصة بكل نوع

- التشريع اللازم
- أهداف السياسة وأغراضها
- طرق العمل
- الوسائل المستعملة
- الوسائل التخطيط
- ترتيبات التحويل
- التسيير والإدارة
- البروتوكول الآزمون لإنتاج
- نموذج تقويم التربية المستندة وتقييمها والتخطيط لها .

التمادج القائمة

و التماذج البديلة

- الفردية
- المحلية
- تكميلية
- المشاركة في إدارة
- كل نوع ، ووضع برامجه

ثانياً - التعليم الذاتي والتكنولوجيا التربوية

Self-learning & Educational Technology

يعتبر التعلم الذاتي أحد المحاور الرئيسية التي تستهدفها التربية الشاملة إذ يستطيع جمل الفرد سيداً في تقدمه الثقافي . ولعل تنوع السبل التربوية ، والتسييلات المرابدة المتاحة لكل من يرغب في تثقيف نفسه بنفسه ، تسهم جميعاً في نشر مبدأ التعلم الذاتي وإعلاء أسهمه . ويذكر تقرير إدجارفور أن تعليم الفرد كيف يتعلم ليس مجرد شعار وإنما يشبر إلى أسلوب تربوى ينبغي أن يتعرفه المعلمون أنفسهم وأن يتقنوه إذا ما أرادوا نقله إلى المتعلمين . كما أنه يتطلب اكتساب عادات في العمل وإيقاظ عدد من الحوافز التي ينبغي تنميتها منذ الطفولة والمراهقة ، في إطار المناهج والطرائق المدرسية والجامعة . فلكي يستطيع كل فرد أن يحقق مطامعه في التعلم الذاتي ، يجب أن يكون بمقدوره أن يجد ، لافي المدرسة والجامعة فحسب ، بل في كل مكان وفي جميع الظروف ، أساليب وأدوات كفيلة بأن تجعل من الدراسة الشخصية نشاطاً خصباً ومثمراً . لذا فقد أوصى بضرورة إدخال وحدات وإدارات في جميع النظم التعليمية تكون مهمتها المساعدة على التعلم الذاتي . كمختبرات اللغة أو مختبرات الإعداد الفني ، ومراكز التوثيق ، والمكتبات والخدمات المكتبية على أنواعها ، وبنوك المعلومات ووسائل التعليم المبرمج . . . والوسائل السمعية والبصرية . . . إلخ .

فالتعلم الذاتي في تحليبه النهائي لمحاولة الإنسان تعلم نفسه بنفسه بدون مساعدات خارجية بحيث تم هذه العملية وفق القدرات الشخصية لكل إنسان ووفقاً لأسس سيكولوجية معينة .

ولما كانت التكنولوجيا بأدواتها الجديدة إحظى ضمانات تحقيق معظم التجديدات في ميدان التربية فقد أوصت لجنة إصلاح التعليم (إدجارفور)

بضرورة أخذها في الاعتبار عند وضع إستراتيجيات إصلاح وتجهيد التربية بمؤسساتها وبرامجها .

ومن الطبيعي أن التكنولوجيا الحديثة هي أحد العمد الرئيسية التي ترتكز عليها الاستراتيجيات التعليمية في سعيها نحو التغلب على شتى مشكلاتها . فالمستحدثات التكنولوجية الحديثة بما لها من إمكانات هائلة في تطوير أساليب التعليم وطرائق التدريس بل وفي تطوير مخرجاته ومبناه قادرة على إحداث مزوجة بينها وبين التعليم في حركة تستهدف تطويره فيما سمي بالتكنولوجيا التربوية .

١ تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم :

الشائع أن تكنولوجيا التعليم هي مجرد إدخال أحدث مستحدثات التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومعدات إلكترونية وغيرها من وسائل الاتصال في ميدان التعليم جنباً إلى جنب مع الفالوث المعروف : المعلم - الكتاب المدرسي - السبورة والبعض يراها تطبيقاً حلجياً لنتائج التقدم العلمي في إنتاج سلع وخدمات ذات قيمة ونفع للإنسان . على أن التعريف الأكثر دقة هو أن التكنولوجيا التعليمية هي طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعليم في نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث العلمي في التعليم البشري ووسائل الاتصال وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعلم أفضل وأكثر فعالية (١) .

ولعل هذا التحديد للتكنولوجيا التربوية إما يعود إلى الوعي التام بأن التربية بكونها ميداناً تطبيقياً تستطيع عند امتزاجها بالتكنولوجيا أن تشكل إطاراً علمي الصبغة ، إنساني الفكر . . ملاحاً بالطرائق الحديثة المتنوعة .

(٢) سعد مرسى أحمد . التكنولوجيا التربوية في بحوثها الحديث على سعد مرسى أحمد ، دراسات في التربية المعاصرة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٣ ، ص ٢٣٣ .

فيجدد بالزمان والمكان ويستهدف ربطاً أفضل لما هو قائم بما هو حديث ..
في صيغة تحقق القدرة والفعالية لميادين التربية والتعليم . ومن هنا فأن
التكنولوجيا التعليمية تهتم أكثر ما تهتم « بتنسيق وتنظيم » وترابط كل
الموارد المتاحة سواء منها الموارد البشرية أو المادية البسيطة أو الصخمة
بهدف تحقيق أهداف التربية والتعليم (١) .

وهناك علاقة وثيقة بين التعليم الذاتي وبين التكنولوجيا التربوية إذ
أن الأول يعتمد اعتماداً أساسياً على طرائق الثانية في تحقيق أهدافه . لما
سوف نعرض بعضاً من أهم أساليب التكنولوجيا التربوية والتي يمكن أن
تفيد في مجال التعليم الذاتي :-

(أ) التعليم البرنامجي أو المبرمج : Programmed Instruction

تمخض الحوار بين التربية التقدمية ، التي كانت تسعى إلى التوصل
إلى طرق تفي فيها سلوك وميول الطفل وتعزز استجاباته ، وبين نظريات
علم النفس والتي ترى ، في تحليلها النهائي ، أن تعزيز استجابة معينة فوراً
يقوى عملية التعليم ، أما إحباطها فيضعف من عملية التعليم ... عن
تكنولوجيا تعليمية تخدم في ميدان التربية وكان جسر اللقاء المتحرك هو
التعليم المبرمج أو تكنولوجيا التربية في أحد جوانبها .

والتعليم المبرمج ما هو إلا عملية تعليمية منظمة فرجية مخطط لها مسبقاً
ويأخذ فيها المدرس بيد تلميذه عن طريق ما يوجهه إليه من سؤال تلو
الآخر ويقوده نحو أهداف تعليمية . والأهداف توضع بطريقة سلوكية
قابلة للتحقيق والقياس فهي أهداف محددة جيدة الصياغة تتسم بزيادة
تفسير السلوك النهائي وتحديدته وتعريفه ، بل يحدد فيها معايير السلوك
المقبول والحد الأدنى منه .

(١) كوثر حسين كوجك ، مقالة في علم التعليم القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧

ونجد أنه مع نهاية السهولة التي يجدها التلميذ في إتباع طريقة التعليم المبرمج واستيعاب المواد الدراسية فإن مهمة الإعداد باللغة الصحفية إذ تتطلب مهارة وذكاء ومواهب غير عادية فالبرامج عموماً متعددة وكل برنامج يرتبط بنظرية سلوكية معينة (١).

وللتعليم المبرمج ثلاث وسائل : أولاها ، الكتاب المبرمج ، وهو يختلف عن الكتاب العادي في ثلاثة جوانب هي المضمون : والأهداف ، ثم الشكل . وثانيها ، التعلم بالآلات التعليمية ، والآلة التعليمية عبارة عن جهاز يحوى برنامجاً تعليمياً يعلم المتعلم والبرنامج يأخذ عادة صورة السؤال والجواب ويطلب من التلميذ أن يجيب عن الأسئلة بترتيب معين . فالأطر التعليمية تظهر في الآلة أو الجهاز عن فتحة صغيرة أن يكتب إجابته على شريط من الورق من فتحة أخرى ، ثم يرى الإجابة الصحيحة مباشرة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال بحيث يصعب عليه تغيير إجابته . وتصمم الآلة أو الجهاز بحيث يرى المتعلم الأطر ويجب عليها بنظام محدد . . وتميز الآلات التعليمية بذلك بمنع الفشل . . كما أن فيها الإثارة والتشويق . . كما تضيف روحاً إنسانية حانية في بعض البرامج . فقد مخاطب الآلة التلميذ

قائلة : -

مرحباً بك . . أنا مدرستك أننى هنا لأساعدك . . أننى لا أتعب مطلقاً ولأنسى .

أما النوع الأخير ، فهو التعليم المبرمج عن طريق الحاسبات الإلكترونية أو ما يسمى التعليم السيبرناطيقى وهذا التعليم يوفر المثير الجيد الذى يستطيع

(١) فيعضها يحدد على الاشراف الكلاسيكى لبافلوف (لوحات برسى) وأخرى تحدد على الاشراف بالاقتران (كروادور) أما اغلبها تحدد على الاشراف الاجرائى (سيكدر) راجع :

- ولبرهام : التعليم المبرمج اليوم وهذا ، ترجمة عثمان لبيب فراج القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ .

اتحام دفاع الطالب ويركز انتباهه على تلك الجوانب من العملية التعليمية التي تثير نجاح تعلم الحقائق والأفكار.. فأى جهاز يتركب من ثلاثة أجزاء رئيسية : أ. حاسب الكروني ب. فانوس سحري ج. آلة كتابة كهربية ، فالتلميذ عند استجابته للأسئلة المطروحة أمامه يضغط على المفاتيح الملائمة في الآلة الكاتبة ثم يصصح الحاسب الألكتروني الإجابة ويعطى لها درجات ويوجه الطالب . كما أنه يعاقبه أحياناً إذا أخطأ بتوبيخه فيقول له مثلاً : انتبه يا بني .. أنك مهمل جداً .. عليك أن تبذل جهداً أكبر في الاستدكار .. إنضل بمدرستك فوراً .

وواضح أن هذا التعليم السيبرناتيقي يركز على مبدأ تفريد التعليم فهما زار عدد المتعلمين في الفصل فإن كل فرد يتعلم بمفرده ، ويراجع عملونه يتثبت من أنه فهم الدرس . وقبل أن يخطو خطوة جديدة يتأكد من أن عمله صحيح ، ففرض البرنامج يتفق مع قدرات الدارسين . وتم العملية التعليمية وكان هناك معلماً خاصاً يقف مع كل دارس . ومن الأمثلة الباهرة على نجاح هذا التعليم هو نجاح حاسب الكروني ضخيم في التدريس لعدد قدره (٢٧٠٠) طالباً في وقت واحد بجامعة ميتشجان الأمريكية (١).

وعلى قدر ما ناله التعليم السيبرناتيقي والمبرمج من ثناء ، فقد توجعنا

(١) مزيد من التفاصيل راجع :

- فخر الدين القلا : المراحل الأساسية في إعداد البرنامج التعليمي - الكويت الحديثة ، ديسمبر ١٩٧١ .

يوسف الشيع : الآلات التعليمية صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٢

(٢) المزيد راجع :

- كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية وهل هي حلقة أم حلقة للعمل ؟ العلوم الحديثة . يونيو ١٩٧٢ .

فؤاد أبو حطب : الحاسب الألكتروني وعلمية التعليم صحيفة التربية ، يناير ١٩٧١ .

- محمد نسيه الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد السميع : السيبرنا طيقا في المجال التعليمي . الرمي العربي ، أكتوبر ١٩٧٦

الكثير من الاختراعات بل والتهكمات ، فأطلق على التعليم المبرمج « العبقريّة المعلّبة » .. والبعض يسميها « المعرفة الجاهزة » .. أما أهم الانتقادات التي قدمت إليها فيمكن إجمالها فيما يلي : (١)

● إن التعليم المبرمج سيمنح الآلات من أن تحل محل المعلم وتخلّفه وبذلك سيفقد المعلم ذاتيته المهنية ومكانته الاجتماعية وسوف تتحول عملية التعليم من الإنسانية إلى الآلية الميكانيكية .

● إن توحيد البرامج في الآلات سوف يؤثر على تفكير المدرسين ويقتل ابتكاريّتهم ، ويفلق أمامهم فرص التوسع في المعرفة .

● أن التعليم المبرمج يمثل مشكلة كبيرة في تعليم الصغار ، فكيف نجبر الأطفال على استخدام أسلوب معين في صياغة إجاباتهم العقلية ؟ .. وهل مبرّداتهم اللغوية تفي بذلك ؟ وهل يمكن لهم متابعة التركيب اللغوي المقدم ؟

● إن التعليم المبرناتقي لا يحقق أهدافاً تربوية أكثر من تحصيل المعلومات مما يلقى أهدافاً كثيرة هامة مثل تعويد الدارس على حل المشكلات ، أو على التفكير الاستدلالي .

ولهذا فإن العقل الإنساني والحضور البشري سيظل ضرورياً في العملية التربوية .. فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلي يمكن أن يحل محل المدرس الكفء الذي يستطيع أن يحقق الجو الذي يعين التلميد على فهم المادة وعلى تنمية خياله ويكيفه مع المواقف . فربما تساعد الآلة المدرس ولكن بالتأكيد لن تستطيع أن تحل محله . ومن هنا فإننا نشك كثيراً في القول بإمكان استخدام التعليم المبرمج كأداة للتعليم الكامل بالرغم

(١) محمد نبيه الدين عبد الشكور ومصطفى عبد السميع ، مرجع سابق ، ص ٢٧-٢٨)

مما له من جاذبية سيكولوجية وبالرغم من قدرته على تخطي الحواجز المكانية والزمانية . . كما أننا من الجانب الآخر نرتكب خطأ أكبر إذا أهملنا هذه التحويلة الثورية العظيمة القوية من تقنيات التربية .

(ب) التلفزيون التعليمي :

إن جبلنا كما يقول « فولر » هو أول جيل يريه ثلاثة آباء ، وهو أيضاً أول جيل يعرف أكثر من آباءه ولا شك أن الأب الثالث (التلفزيون) يحصل جزءاً على الأقل من النتيجة الثانية .

إن التزاوج الحادث بين التكنولوجيا الحديثة بمستحدثاتها وإبتكاراتها وبين الطرائق التقليدية المستخدمة في التعليم قد تخطى مرحلة كونه مجرد إدخال لأدوات أو وسائل بغية تحقيق أهداف وغايات مرغوب فيها ، بل أصبح ومنذ سنوات قريبة لارتباطاً وثيقاً . وقد دفع هذا الارتباط التلفزيون لأن يكون خادماً لتعليم وإن كنا نتوقع أن يكون سيداً للتربية على حد تعبير كاسبرر في كتابه عن « التعليم عن طريق التلفزيون » .

وبمثل هذا الاتجاه التكنولوجي الذي أتاح للتلفزيون أن يدخل مجال التعليم مزوداً بما تجمع لديه من إمكانات سمعية وبصرية يمكنه الإسهام في حل المشكلات الخاصة بالكم وتلك المتصلة بكيف التعليم ونوعيته . وبالتالي أخذ التلفزيون وضعاً جديداً ليس كمجرد وسيلة تعليمية حديثة بل كطاقة ثورية في كل أشكال التعليم المتباينة .

(ج) التعليم بالمراسلة Correspondence Ed.

هو أحد أشكال الدراسة الفردية التي تعتمد على طرق التدريس على البعد Distance Education وفي هذه الطريقة يتم إحلال الدروس المكتوبة محل الدروس الشفوية .. وتعتمد الجامعة المفتوحة في إنجلترا وكنندا على طريقة التعليم بالمراسلة فيقدم لقطاع ضخم من الناس دون حاجة إلى فتح فصول

فصول دراسية أو توقف عملهم في الإنتاج ، كما يمكن أن نخدم برامج التعليم بالمراسلة مجالات تساعد على تقدم المتفوقين الطامحين وتأخذ بيد المهرومين القاعدين .

والدراسة بالمراسلة في أكمل أشكالها تتضمن العناصر التالية (١) :

١ - موارد معدة إعداداً خاصاً ومكتوبة بكيفية تكفل لها الوضوح والشرح الذاتي دون حاجة إلى لقاء يتم بين المدرس والطالب ، على أن تنظم هذه المواد في شكل سلسلة من الدروس التي تتدرج من السهلة إلى الصعبة ، ومن التعميم إلى التخصيص .

٢ - مطبوعات تكميلية على هيئة كتب ومراجع ولوحات وغيرها.

٣ - مجموعة من التمارين والأسئلة التي يجيب عليها الطالب معتمداً على تحصيله وعلى ما بين يديه من مواد ومطبوعات ، ثم يبحث إجاباته إلى المعهد الذي يلتحق به .

٤ - تقويم هذه الإجابات بمعرفة أستاذ كفاء ، على أن يطلع الطالب على هذا التقويم .

٥ - إجراء امتحان نهائي للمقرر أو البرنامج الكامل الذي يدرسه طالب المراسلة .

ومن الممكن أن تدمج هذه العناصر في منهج مبرمج أو في برنامج تعليمي كما أُنْجِحت بعض الدول إلى تطوير الدراسة بالمراسلة لتتحول إلى تعليم مبرمج عن طريق مطبوعات أو مكثات التعليم ، أو البرامج التعليمية بالراديو أو التلفزيون .

(١) انور محمود الواحد ، التطعيم بالمراسلة وتطبيقه في المجالات التكنولوجية .

ويحتر التليفزيون التعليمي بالمراسلة من أحدث هذه الطرق المطورة ، وفيه تتعلم جموع الطلبة والعاملين عن طريق مشاهدة البرامج التليفزيونية التي تعرض الدروس وتشرحها من داخل الاستديو ثم يقوم كل هؤلاء الدارسين بعد ذلك بتأدية الواجبات وحل التمارين تحريراً ولرسالها بالبريد فراجعها وتصحيحها .

وقد تأكد نجاح هذا الأسلوب في معالجة العديد من المشكلات التربوية والتعليمية ومرد ذلك إلى ما يمتلكه من خصائص ومزايا ، والتي من أهمها ، أن الطالب يتعلم من خلال ما يقوم به بنفسه من جهود لا من خلال ما يقوم به المدرس ، مما يسمح بتطوير مقبرة الفرد الذاتية على التعلم والتحميل مما يتفق مع الفروق الفردية للأفراد . إذ يصبح للطالب الحق في التقدم في دراسته بالسرعة التي تناسبه ، لأن الوقت المخصص للدراسة غير محدد ، كما أنه لا يتعرض للإعاقه بسبب وجود طلبة أسرع أو أبطأ منه تعلماً . كذلك يستطيع الطالب عن طريق هذا الأسلوب أن يتخصص في الموضوعات التي تفيده أو تروق له في مجال عمله ، أو التي تتضح أهميتها له كي يتقدم ويتفوق على أقرانه . كذلك يمكن للتعليم بالمراسلة أن يدرّب عدداً كبيراً من العاملين في نفس الوقت وفي مجالات مختلفة . كما ثبت أن هذا التعليم هو أكثر طرق التعليم والتدريب اقتصادية ، بل أنه لا يعوق النشاطات الإنتاجية الحارية للأفراد ، كما أن هذا التعليم أسلوب جيد للدول التي تعاني من نقص في هيئات التدريس حيث تعجز الوحدات التعليمية والتدريبية عن مواجهة مطالب خطط التنمية من الأفراد المدربين .

على أن هذا التعليم لم يسلم من النقد فقد وجهت إليه بعض الانتقادات ومن بينها : إندام الصلة المباشرة بين الطالب والمعلم ، عدم القدرة على الاستفادة من جوائز الإثارة والتنافس الذي يسود أسلوب انفصل الدراسي ، إفتقاد النظام الموجود في المدرسة ، عدم الرقابة الفعالية على الاختبارات

والامتحانات .. وواضح أن معظم هذه الانتقادات من السهل تداركه أو الرد عليه . على أن أخطر إنتقاد هو عجز التعليم بالمراسلة على تهيئة التدريب العملي للطلاب . وقد قامت مؤسسات بالتخصص الكامل في برامج الموضوعات التكنولوجية والمهنية التي توفر تدريباً علمياً وعملياً للطلاب ويعتبر التعليم بالمراسلة أحد الملامح البارزة في الحياة الأوربية والأمريكية منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر . ففي عام ١٨٥٦ أسس تيسان C. Toussaint ولاجنشيد (Gustav Langenscheidt) مدرسة برلين لتعليم اللغات بالمرسلة كما بذلت جهود مماثلة في مختلف الدول الأوربية وفي الولايات المتحدة الأمريكية مما أدى إلى تعدد مؤسسات التعليم بالمراسلة فيها . وينال التعليم بالمراسلة مكانة مرموقة في الاتحاد السوفيتي .

ثالثاً : تعاظم الاهتمام بالتربية قبل المدرسية :

يسود العالم المتقدم اليوم إنحياز متزايد نحو اعتبار مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة أساسية للعملية التربوية . بل باتت هذه المرحلة جزءاً أساسياً ومكملاً للنظام التعليمي العام في دول عديدة ، كما هو الحال في كثير من الولايات الأمريكية والاتحاد السوفيتي والسويد وفرنسا وغيرها .

ومن هنا جاءت توصية من تقرير لإدجار فور عن التعليم بضرورة اعتبار التربية قبل المدرسة أحد الأهداف الكبرى للإستراتيجيات التربوية في السبعينات وما بعدها . وليس أدل على إهتمام العالم بالطفولة من تخصيص عام ١٩٧٩ للطفل العالمي .

وقد أكد كثير من رجال الفكر أهمية الطفولة إبتداء من كومينوس (صاحب مدرسة الأم) وروسو (مبتدع التربية عن طريق الطبيعة) وبنالونزي وفروبل (مؤسس رياض الأطفال القائمة على النشاطات الذاتية للأطفال) ،

وجون ديوى صاحب فكرة إتصال مناهج رياض الأطفال بمناهج المدرسة الابتدائية بإعتبار هذه الرياض مرحلة تساعد الأطفال على تنمية سليمة تهدف إلى تكوين مجتمع سليم .

ويتبين للمدقق أن ثمة عوامل كثيرة تكمن وراء هذا الاهتمام البالغ بالطفولة ، بعضها يعود إلى أهمية هذه المرحلة والبعض الآخر ينبع من التطورات الاجتماعية والاقتصادية التى أفرت فى المجتمعات الإنسانية وبخاصة فى أوائل النصف الثانى من القرن العشرين . كما أن التحالف بين البحوث التربوية والطبية وبين التحولات القيمة كان له أبلغ الأثر فى تطوير الاهتمام بهذه المرحلة .

فقد أدى خروج المرأة إلى ميادين العمل المختلفة ، بحكم إحتياجات اقتصادية وديمقراطية وغيرها ، إلى حدوث تغيرات جذرية فى خريطة العلاقات والأوضاع الأسرية ، كما زلزل العديد من القيم التقليدية والثابتة داخل نفوس الكثير من الأطفال . فبسبب وجود المرأة خارج منزلها فترات طويلة من النهار قل عدد الساعات التى يمضيها الطفل مع أمه ، كما أن الوضع المرهق الذى حم على المرأة التوفيق بين واجباتها الأسرية ، وبخاصة تجاه أطفالها ، وعملها خارج المنزل أدى إلى حرمان الأطفال من الرعاية الواجبة . والمشكلة فى تزايد مستمر مع تزايد أعداد الأمهات العاملات .

وتبين الأرقام أن عدد العاملات من النساء قارب عدد الرجال وذلك فى عدد من الدول المتقدمة مثل قنندا والسويد والدنمارك والاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة .. وكان من نتيجته أن هناك أما من بين ثلاث أمهات تعمل ، وتدل الإحصاءات أيضاً على أن أما من بين كل خمس أمهات لا تكون فى البيت عند عودة طفلها من المدرسة بعد الظهر .. كما تبين

إحصاءات أخرى أن زواجا من بين خمسة يصاب بالتصدع ، وضحية هذا التصدع هم ثمرة الزواج من أطفال .

وقد ارتفعت هذه المعدلات بنسب أكبر في أواخر السبعينات مما هدد الأسرة بالتفكك والتحلل ، وهذا مادعا بعض المفكرين إلى الاعتقاد بأن الأسرة قد ماتت (١) .

ومن هنا جاءت أهمية تخصيص مؤسسات للتربية قبل المدرسية تستطيع علاج بعض هذه المشكلات وأثارها على الأجيال الناشئة وتقدم لهم فرص تعليمية أوفر وإمكانات تربوية أفيد ، كما يخصص لها عدد الإحصائيات المتفرغات لهذا العمل بهدف تحقيق نمو الأطفال نمواً سليماً .

وإلى جانب هذه التحولات البالغة الخطورة جاءت نتائج البحوث التربوية والطبية والسيكولوجية مؤكدة الأهمية الكبيرة لسنوات الطفولة في بناء الشخصية . . . وقد كان لعلماء النفس التحليليين ، وبخاصة فرويد وإيبنه ، النور الكبير في تأكيد ذلك . فأفكارهما تقوم أساساً على أن سنوات العمر الأولى هي بمثابة القاعده الأساسية في تشكيل شخصية الطفل . كما أستطاعت متسورى أن تعزج بين خبرتها الطبية وبين طريقة فرويد وأن تقدم تصورات أساسية عن الأطفال وأن تنشئ ماسمى ببيت الأطفال وكذلك قدمت دراسات جيزيل معلومات أكثر دقة عن التكوين العقلي للطفل . كما كان بلان بياجيه النور الكبير في إكتشاف أهمية مرحلة ما قبل المدرسة كمسنوات سابقة للاستعداد للعمل ، وأنها بمثابة تمهيد للتعليم العلمى وتدريب على أسسه الأولى (٢) . على أن الأمر أكثر إثارة هو ما أكدته دراسات الأمريكى جيروم برونر والتي انتهت إلى إمكانية تعلم الطفل لأية

(١) سد حرسى احد ، التربية والتقدم ، مرجع سابق ، ص (٢١٥)

(٢) David Cooper, The Death of The Family, New York (٢)
Vintage Books , 1978.

معلومات علمية معقدة في أى سن إذا ما قدمت بطرق معينة (١) .

وقد تولت الدراسات في فترة الستينات عن دور الحضانة ورياض الأطفال ودورها في الإعداد التربوي والسيكولوجي للأطفال وبخاصة في إكسابهم مزياداً من التفهم والمخاوف والخبرات الاجتماعية والعلمية المحددة. وأوضحت معظم هذه الدراسات، وبخاصة في الدول النامية، بضرورة الاهتمام بإنشاء مؤسسات للتربية قبل المدرسية لما له من تأثير فعال ليس فقط على نمو الأطفال وتقدمهم بل أيضاً على المجتمع المحلي المحيط بهم - فهذه المؤسسات تستطيع مساعدة الأطفال على تكوين العادات الصحية السليمة والعادات الاجتماعية كالحفاظة على الممتلكات العامة وغيرها، وعرضها الروح القومية والعناية بالتفوق اللغوي والموسيقى لدى الطفل وتنمية القيم الدينية وتعويد الأطفال على العمل الجماعي .

ومن هنا وجب على المخططين التربويين في البلدان النامية توجيه اهتمامهم إلى التربية قبل المدرسية والتخطيط لحلها مرحلة مهيأة للتربية المدرسية، مع الاهتمام بدراسة تجارب دول العالم في هذا المجال .

ومن الجسدير بالتنويه أن المجلس القوي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا قد تناول تربية الطفل قبل المرحلة الابتدائية بالدراسة وانتهى إلى تقديم العديد من التوصيات بشأن هذا الموضوع العام (٢) :

(١) Jerome.S. Bruner: The Process of Education, Cambridge, (١) Mass, Harvard University Press, Vintage Books, 1963 .

(٢) المجلس القومي لتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية من أعمال المجلس في دورته الثالثة ، القاهرة ، رئاسة الجمهورية ، ١٩٧٧ ، ص ٩٠-٩٢ .

رابعاً - المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية :

Comprehensive School & Polytechnical School

تعتبر هاتان المدرستان من أهم صور تجويد وتحديث التعليم النظامي في كثير من دول العالم . ففكرة المدرسة الشاملة تنطلق من الفلسفة الجديدة للتعليم والتي تنحو إلى ضرورة تحقيق وحدة المعرفة الإنسانية وذلك بتقديم مطرف كثيرة متنوعة داخل بنية مدرسية واحدة وتخضع لإدارة واحدة . وعليه فالمدرسة الشاملة ما هي إلا مزيج من المدارس ذات التخصصات المتعددة الأكاديمية منها والمهني أو الفني متركزة في داخل مباني مدرسة واحدة كبيرة هي المدرسة الشاملة . وتحقق هذه الصيغة التنظيمية الجديدة قدراً كبيراً من ديمقراطية التعليم وتتيح مزيداً من تكافؤ الفرص التعليمية أمام كل أبناء الشعب ، فضلاً على قدرتها على إعطاء طلابها فرصاً متنوعة لمزج المعارف النظرية بالممارسات العملية والتطبيقية . كما يسمح داخل هذه المدرسة بتنوع التعليم وتفويجه بما يناسب وإهتمامات وقدرات الطلاب . ومن هنا فإن هذه المدرسة تستطيع خدمة البيئة المحلية المحيطة بها بفعالية أكثر من المدرسة الأكاديمية التقليدية وأن تطورها .

وقد انتشر هذا النظام في عدد كبير من دول العالم المتقدم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسويد والنرويج وفرنسا وإيطاليا . وإن كانت المدرسة الشاملة تعتبر ابتكاراً غربياً إلا أن دولة اشتراكية مثل يوغسلافيا قد أدخلت بها ، كما طبقت بعض مبادئها في الاتحاد السوفيتي على نطاق محدود . كما أن الأمم المتحدة دعت من خلال تقرير إيجار فورد زملاؤه إلى ضرورة اتباع هذا النسق التعليمي الجديد كخطوة أساسية لتجويد العملية التربوية وزيادة فعالية برامج ومناهج التعليم النظامي القائم .

وتتخذ المدرسة الشاملة أو الموحدة صوراً تنظيمية متعددة . فمنها

المدرسة الشاملة التقليدية ، وهي تلك المدرسة التي تسمح بقبول الطلاب بها بعد انقضاءهم من المرحلة الابتدائية مباشرة ، وتمتد الدراسة بها من سن ١١ إلى سن ١٨ . كما أن هناك المدرسة الشاملة ذات المرحلتين وهي صيغة تنظيمية تقبل التعليم من سن ١١ إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة ، وعادة يطلق على هذه المرحلة الأولى المرحلة الشاملة الدنيا ، ثم يسمح له بالانتقال إلى المرحلة شاملة العليا وتبدأ عادة من سن ١٤ وتنتهي إما عند سن الإلزام (١٥) أو متى انتهى الطالب من أداء امتحانات الثانوية العامة أو أية تدريعات أخرى . على أن هناك نمطاً كاملاً للمدرسة الشاملة يجمع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً فيقبل بها الطالب منذ سن السابعة حتى الثامنة عشرة من عمره (١) .

وتتنوع المدرسة الشاملة بصورها ومناهجها المختلفة وفقاً لطبيعة البيئة التي تقام بها .. فهناك المدارس الشاملة الريفية والتي تخدم منطقة ريفية معينة وتعمل كبؤرة الحياة الثقافية لهذه المنطقة . كما أن هناك المدارس الشاملة الحضرية . . والمدارس الشاملة الصغرى والكبرى .. إلخ .

ومن الجدير بالذكر أن دراسات المجلس القوي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا قد انتهت إلى ضرورة الأخذ بنظام المدرسة الشاملة في .

(١) لتزيد عن المدرسة الشاملة راجع : - ودين يندل : المدرسة الشاملة ترجمة محمد منير مرسى القاهرة . عالم الكتب ، ١٩٧١ .
محمد منير مرسى : آمات البيئة الطبيعية - دراسة حقلية للمدرسة البرليكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة المؤتمر الفكري الأول للبريوز العرب ٧ - حزيران ١٩٧٥ بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ ، ص ٧٦٧ - ٧٩٧ .
- عبد الله عبد الدائم : الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، مرجع سابق ١٠٥ - ١٠٨ ، ١٩٥ - ١٨٤ .

عبد العزيز ليسان . المدرسة الثانوية الشاملة ، نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية . حلقة المدرسة الثانوية لتعليم العام والمهني في البلاد العربية بسان : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٣ .

الحلقة الأخيرة من التعليم العام أى فى مرحلة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية وذلك لتخليص التعليم من التقسيمات المصطنعة ، بين المعارف المختلفة . ويدرس فيها الطالب مجموعة من المواد الأساسية مثل الدين ، واللغات ، والرياضيات ، والعلوم والتكنولوجيا ، والفنون ، والتربية العسكرية ، والرياضة البدنية ويدرسها جميع الطلاب . ومجموعة من المواد الاختيارية قد تختطف من مدوسة إلى أخرى . وهذا يستدعى أن يعاد تنظيم المواد العلمية والعملية لتقسم إلى وحدات ، وتحول غرف الصفوف الدراسية إلى غرف للمواد على النحو المعمول به فى طريقة دالتون التى ابتكرتها مس هيلين باركهurst بعد مستهل هذا القرن ، فألفت الفصول الدراسية وحوّلها إلى غرف ومعامل للمواد ، يقيم فيها المدرسون وتتوفر فيها المراجع والأجهزة وينتقل بينها الطلاب ليدرسوا بأنفسهم ما أعلّمهم من تمييزات ، مستعينين بالمدرسين كلما صادفهم صعوبة وما لنا نذهب بعيدا ونظام التعليم القديم بالأزهر كان يقوم على أساس ثبات مكان الأستاذ ، وتثقل التلاميذ بين أماكن الأسئلة للاستماع إلى دروسهم .

وهذا الإتجاه فى إصلاح التعليم الثانوى يتطلب أيضا ، إحدى تغيير جنرى فى المناهج والكتب المدرسية والمعامل ، بحيث يتعاون الأخصائيون فى أعداد كتب العلوم مرتبطة وملتحمة بالجانب التكنولوجى المتصل بها إذ ينبغى أن يكون قوام الدراسة العمل والبحث عن المعرفة من مصادرها ومن هنا كان من الضرورى أيضا ، تغيير أساليب التدريس ، بحيث يقوم على أساس تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة وتحميلهم هذه المسئولية ، بدلا من عمليات التحفيظ والتفهيم والمضغ والاجترار للمعلومات مما يقوم المدرسون وما يرهقهم . . . أما المعامل فيجب أن تتحول إلى معامل تطبيقية ، لا معامل لإثبات النظريات التى أصبح الكثير منها يدسيات . وأما الورش

فتتحول إلى ورش تعليمية ، ورش إنتاجية ، فهذه الأخيرة مكان التدريب عليها هو في مواقع العمل ومراكز التدريب (١) .

أما إذا انتقلنا إلى التعليم البوليتكنيكي وهو الخاص بالدول الاشتراكية وعدد من الدول النامية ، نجد أنه نظام تعليمي قائم على التطبيق العملي لأصول الإنتاج الصناعي ، كما أنه يكيف برامجه ومفاهيمه لمتطلبات الحاجة والمستقبل الاجتماعية والاقتصادية ، وبالتالي فالمدرسة البوليتكنيكية ، كرميلتها المدرسة الشاملة ، تهدف إلى خدمة البيئة المحلية بها من خلال مزجها بين التعليم والعمل المنتج ذي المائد الاجتماعي ، كما تتفق معها في خدمتها لقطاعات متزايدة من الطلاب مما يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم من أوسع أبوابها ، كما تعمل على تقريب العوارق بين الطبقات . على أن هناك اختلافاً جوهرياً بين المدرستين يتمثل في كون المدرسة الشاملة تتيح فرصاً للتلاميذ للاختيار من بين عديد من التخصصات وفقاً للفروق الفردية بينهم ، في حين أن المدرسة البوليتكنيكية ترفض تقسيمهم أو توزيعهم حسب قدراتهم ومهاراتهم الفردية وتضم كل الطلاب بمختلف قدراتهم داخل فصول واحدة ، وتقوم التربية البوليتكنيكية عموماً بواجبين أساسيين :

٠ (أ) العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير .

(ب) ترقية وتنمية النمو لشكله الفردي حتى يستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيؤداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي (٢) .

(١) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في التكنولوجيا : تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة مرجع سابق ص ١٢٥ - ١٢٧ .
(٢) محمد منير موسى ، أستاذ البيئة التعليمية ، مرجع سابق ،

وتتمت المدرسة البوليتكنيكية في الاتحاد السوفيتي ، ومعظم الدول الاشتراكية ، حوالى عشر سنوات تفرغ . عادة مرحلتين أولاهما ، المرحلة الابتدائية وتمتد ثلاث سنوات في حين تخصص السنوات الباقية للمرحلة الثانوية .

وقد انتهت دراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى ضرورة الأخذ بالمدرسة البوليتكنيكية كحلقة أولى لمرحلة التعليم العام (أى المرحلة الإعدادية) حيث يمكن إحتبار هذه المرحلة حلقة الملاحظة والكشف والتوجيه وفيها يتم قبول الطلاب الذين أتموا المرحلة الابتدائية : وهى مرحلة عامة بوليتكنيكية تجمع فيها بين الثقافتين العامة والعملية ملتصقة متكاملة . وهى مرحلة تكشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجيهها واستخراج لأنشطة المجتمع والهيئة لإحداث تزاوج بين هذه المقورات وتلك الأنشطة . ومن هنا جاءت أهمية المزج والاندماج بين العلم والعمل والتكنولوجيا . . . فإذا أتمى الطالب هذه المرحلة ، فقد أعد مواهبه التى تم اكتشافها من خلال عمليات التقويم المستمر والملاحظة المثمرة . خلال فترة الحلقة ، لكى يلتحق بمراكز التدريب المهني ، إذ وقف تعليمه النظامى ولو مؤقتاً عند هذا الحد . وكذلك يمكن أن تصقل مواهبه الدراسية النظرية والعملية إن استمر في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية . (١)

عامساً : التعليم غير النظامى والتعليم الممتزج

Non formal Education and Open Learning

هما استراتيجيتان جديدتان للتنمية التربوية ظهرتتا في أواخر الستينات .

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مرنج مباحث من ١٩٧٤-١٩٧٥ .

ويقصد بالتعليم الغير نظامى : Non - formal Education النشاطات التربوية المنظمة للمصارف والكبار والتي تعطى خارج النظام المدرسى. الرسمى (١) . وواضح من هذا التعريف أنه يتضمن مزيجاً من أنظمة متعددة تدمج باتصالها بمبادئ العمل والحياة . ولا يعنى هذا المفهوم فقط الفرد على النظام التعليمى الرسمى بل الدعوة إلى تقويضه وتشيد نظم تربوية جديدة على انقاضه . ولعل من أبرز من دعا إلى ذلك هو العالم الأمريكى أيلتش Illitch فى كتابه مجتمع بلا مدرسة ، وكذلك ريمر E. Reimer فى كتابه « موت المدرسة » .

أما التعليم المفتوح فهو مصطلح يعتبر همزة الوصل بين مفاهيم التربية المستمرة ، والمجتمع العلم المتعلم ، والتعلم الذاتى واللامدرسية . فهو خطوة هلمية على طريق التحول من النظم التعليمية التقليدية إلى النظم التعليمية الجديدة . بل أن بعض مصمميها . يعتبره انتفاضه على النظم التعليمية التقليدية وإسراىيحية فعالة للانعطاف النهوى عن القديم (٢) .

والواقع أن فكرة « نظام التعليم المفتوح » قد انبثقت من مبادئ ديمقراطية التعليم وملامته للمجتمع وتشير إلى مؤسسات تعليمية مفتوحة على الحياة ومتاحة للجميع ومهيئة للتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية وهى إذا قورئت بالنظم المخلفة تعنى أولاً " إتخاذ تدابير لإزالة كل عبة فى سبيل التحاق أى فرد بالتعليم من أى نوع كان ، ثانياً لإزالة الحواجز بين المواد الدراسية ، ثالثاً لإزالة الحواجز بين التعليم وبين العمل والإنتاج ، ثم هدم

(١) International Office of Educational Testing Service: A Manual for The Analysis of Costs And Outcomes in Nonformal Education (princeton: N. J , 1979) P.402

(٢) محمد أحمد النعام : من الجديد ، التربية الجديدة ، المدة الثامن ، إبريل ١٩٧٦

ص ٤ .

(م ٣٩ - تطور الفكر)

الأسوار المصطنعة بين التعليم غير النظامي (١).

ويرتبط ذبوع تعبير « التعليم المفتوح » بالفتح الجامعة المفتوحة في إنجلترا عام ١٩٦٣ . وربما اقترنت أيضاً بإنشاء مدرسة الشارع الأول The First Street School والتي أنشئت عام ١٩٦٤ في مدينة نيويورك وقد بدأت بعدد محدود من التلاميذ الصغار الذين بلغ عددهم آنذاك ٢٣ تلميذاً أقل من عشر سنوات وتتميز هذه المدرسة ببساطتها المتناهية فهي صغيرة الحجم ، كما تعتمد أساساً على شخصيات التلاميذ في تسيير أمورهم بتوجيه المدرسين وأولياء الأمور ، على التقيض من المدرسة النظامية التي تلمم بالتسلطية من جانب المدرسين والإدارة المدرسية إلى درجة إنها تهدر إنسانية الفرد على حد تعبير ديمسكي مدرسة الشارع . والجديد في هذه المدرسة ككلت تخلياً عن بروقراطية المدرسة النظامية . وعدم تقليديتها فهي لا تعطى درجات أو شهادات . . ولا تعتمد على الامتحانات في تقويم تلاميذها . . ولا تفرض أى إجبار على أى طالب للدراسة مادة دراسية معينة ، كما لا تضغط على أى تلميذ للإجابة عن أسئلة لا يود الإجابة عليها . . . والطفل حر في التشاور مع الآخرين . . وله أن يناقش أعماله ويفحصها مع زملائه . . وأن يقادوا الحديث مع بعضهم أو مع المدرسين إذا أرادوا . . كما أن لأى طفل الحرية في ترك حجرة الدراسة ، بل له الحرية في ترك مبنى المدرسة نفسه (١) .

وبما هو جدير بالذكر أن هاتين الاستراتيجيتين (التعليم المفتوح

(١) بولسكو : آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية . المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ٧-١٣ نوفمبر ١٩٧٧ ، باريس : بولسكو : ١٩٧٧ ، ص ٥٦ .
(١) المزيد من التفاصيل من هذه المدرسة راجع :

«George Dennison : The First Street School» in Beatrice and Ronald Gross (eds.) : Radical School Reform (New York, Simon Schuster, Inc. 1969. pp. 227-246.

والتعليم غير النظامي) قد استطاعا تخليق صيغ جديدة ذات فعالية وكفاية تعليمية عالية.. فن بين ما تمخض عنهما ظهور ما يسمى بالكلية في المجتمع.. ففي أحد الأحياء الفقيرة للسود بنيويورك وضع مشروع كلية تنلج في المجتمع ، حيث وزعت تسهيلات على المراهات السكنية للحي (وعددها ٤٥ مربعا) بمجالاتها ومكاتبها ومنازلها ، بحيث يصعب تحديد أين تنهى الكلية وأين يبدأ المجتمع... وسوف يتعلم الطلبة المهارات المختلفة على أيدي البالغين من السكان ، وبواسطة الكلية على حد سواء.. أما مناهج الدراسة فيشترك في صياغتها الطلبة ، والجماعات العاملة في المجتمع والمدرسون المحترفون.. كما اقترح البعض اقتراحاً عكسياً مؤداه إدخال المجتمع إلى المدرسة بأن تمنح المحلات والورش المختلفة في المنطقة أماكن مجانية بالمدارس مقابل دروس مجانية بقلمتها الذين يديرون هذه المحلات للطلبة (١).

كما ظهر إجماع تعليمي أطلق عليه التعليم الموازي Parallel Ed أو النظام التعليمي الظلي The Shadow School System ويقصد بهذا التعليم أنه صيغة جديدة من التعليم تتواجد جنباً إلى جنب مع التعليم النظامي ولكنها لا تتعرجزاً منه ، كما أن التعليم النظامي لا يشرف عليها . وقد قام هذا النوع من التعليم كمحاولة لمعالجة قصور النظم التربوية القائمة في تلبية مطالب واحتياجات مجتمعيها.. كما أنه شكل من أشكال التجريب التربوي لأشكال تنظيمية جديدة ، ومحاولة لإسباغ الطابع الإنساني على التعليم وتحقيق ديمقراطيته . ولما كان نظام التعليم المدرسي لا يستطيع أن يقدم للتلاميذ سوى فرصة أولى للاحتاق به فإذا فشلوا في إجتياز الاختبارات التي توضع لهم فإنهم يتركونه ولا يستطيعون العودة إليه مرة ثانية .

(١) الفين توفلر : صدمة المستقبل ، أو المتغيرات في عالم الغد ، مرجع سابق ، ص ٥٠ ص

ومن هنا فإن المؤيدين للنظام الموازى يرون أن هذه الاختبارات التحريرية في الغالب ، مشكوك في صلاحيتها في الحكم على إنسان ما بالفشل لذا فإن مؤسسات التعليم الموازى تقدم هؤلاء الذين فشلوا في التعليم النظامى أن هؤلاء الذين لم يلتحقوا به إطلافاً فرصاً جديدة للتعليم والتعلم. وتأسيساً على ذلك فإن الوظيفة المزدوجة للتعليم هى توفير فرص التعليم الأولى لكل من لا تحصل على تعليم نظامى ، كما أنه وسيلة لاستيعاب المتسربين .. وبالتالي فيمكن تعريف التعليم الموازى بأنه : نوع من أنواع فرص التعليم الأولى والثانية التى توفرها الهيئات الحكومية وغير الحكومية والتى تشكل نظاماً متسقاً ومنسجماً ومتعاضداً مع التعليم النظامى : (١) لذا ، فإن التعليم الموازى بصورته المختلفة (٢) ، يستطيع أن يقدم مزايا متعددة منها تحسين التعليم النظامى نفسه بتقديم فرص أكثر لإفادة من تلك في التعليم النظامى كما يستطيع أن يقلل من فرص الهدر التربوى ، الرسوب والتسرب .

-
- (١) هانس مالتين : تطوير العلم الموازى في البلدان النامية ترجمة سوليا غنطور ، التربية الجديدة ، ديسمبر ١٩٧٤ .
- (٢) تتعدد صور التعليم الموازى فمنها الحكومى ، ومنها المؤسسات التى تفرغ تماماً له ، ومنها من تعتبر جزءاً من مسئولياتها الرئيسية ومنها من تقدمه بطريقة طوعية في أوقات معينة. ومن هؤلاء جميعاً مراكز الخدمة العامة بالجامعات ، مدارس الراشدين ، المتاحف ، المراكز الثقافية مدارس الجيش ، الشركات التجارية والصناعية ، وسائل الإعلام المختلفة كالمسحلة والإذاعة والتلفزيون .. الخ .

- Kenneth Clark « Alternative Public School System » in Ronald and Beatrice Gross (eds.) op. cit, pp. 116-124.

المراجع العربية

- إبراهيم عبد المجيد البان: الفلسفة والمجتمع الإسلامى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٤ .
- أبو الفتوح التونسى : ابن خلدون - المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - القاهرة - ١٩٦١ .
- أبو بكر عبد الرازق : مع الغزالي فى متقلده من الضلال - دار الفكر العربى - القاهرة - د . ت .
- أبو حامد محمد بن الغزالي (تحقيق سليمان دنيا) : تهافت الفلاسفة - دار المعارف القاهرة - ١٩٥٥ .
- مقدمة تهافت الفلاسفة المسماة مقاصد الفلاسفة - دار المعارف - القاهرة - ١٩٦١ .
- أبو على الحسين بن سينا : أحوال النفس (حققه وقدم له أحمد فؤاد الأهواني) دار لإحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٥٢ .
- الإشارات والتنبيهات (أربعة أقسام) (تحقيق سليمان دنيا) دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٧ .
- النجاح فى الحكمة المنطقية والطبيعة الإلهية - مطبعة السعادة - القاهرة - ١٩٣٨ .
- كتاب المجموع (تحقيق وشرح محمد سليم سالم) - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .
- مؤلفاته وشروحها - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .
- أحمد أمين : زعماء الإصلاح فى العصر الحديث - مطبعة مصر - القاهرة - ١٩٤٨ .

صحى الإسلام - الجزء الثانى - لجنة التأليف والترجمة والنشر -
القاهرة - ١٩٥٢ .

أحمد أمين وزكى نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة - لجنة التأليف
والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٩ .

أحمد بلبوى : رفاة الطهطاوى - لجنة البيان العربى - القاهرة - د . ت .
أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية - دار الكشاف للطباعة والنشر -
القاهرة - ١٩٥٤ .

أحمد صيداوى : نحو تربية مستديمة ، بحث مقدم فى المؤتمر الأول لآربوين
العرب - الجزء الأول - الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية -
بغداد - ١٩٧٥ .

أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عهد محمد على - مكتبة النهضة
المصرية - القاهرة - ١٩٢٨ .

أحمد فؤاد الأهوانى : ابن سناء - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٧ .
جون ديبوى - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٩ .

ادجار فور وآخرون : تعلم لتكون (ترجمة حنفى بن عيسى) اليونسكو -
الجزائر - ١٩٧٤ .

أدولف إرمان وهرمان رانكه (ترجمة ومراجعة عبد المنعم أبوبكر وعمر
كالى) : مصر والحياة المصرية فى المصور القديمة - مكتبة النهضة
المصرية - القاهرة - د . ت .

أرسطو : (مراجع النص اليونانى عبد الرحمن بلبوى) فى النفس : -
مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٤ .

أسماء حسن فهمى : مبادئ التربية الإسلامية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة
والنشر - القاهرة - ١٩٤٧ .

أفلاطون (ترجمة حنا الشيخ خباز) : جمهورية أفلاطون - المطبعة المصرية
القاهرة - د. ت .

السيد محمد رشيد رضا : تاريخ الأستاذ الإمام ج ١ ، ج ٢ - مطبعة المنار -
الطبعة الثانية - القاهرة - ١٣٤٤ هـ .

ألفين توفلر : صدمة المستقبل : أو المتغيرات في عالم الغد ، (ترجمة محمد
على ناصف) - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٧٤ .

حوار مع مؤلف صدمة المستقبل (ترجمة محمود محمود) - مجلة العربي -
الكويت - ديسمبر ١٩٧٥ .

المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : تقرير مقدم إلى
السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة - رئاسة
الجمهورية - القاهرة - ١٩٧٧ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير المبدئي للجنة وضع
استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية - مطابع وزارة التعليم
والتربية - طرابلس - ١٩٧٣ .

أنور محمود عبد الواحد : التعليم بالمراسلة وتطبيقه في المجالات
التكنولوجية - مجلة المحلة - القاهرة - العدد ١٣٨ - يونيو ١٩٦٨ .

. أن . هويتد (ترجمة محمد قدرى لطفى) : أهداف التربية - مطبعة لجنة
التأليف والترجمة والنشر - القاهرة ١٩٥٥ .

بانيكار ك. م . وهرمايون كبير : أسس الثقافة الهندية - مكتب الهند للنشر
والاستعلامات - السفارة الهندية بالقاهرة - ١٩٥٥ .

بطرس بطرس غالى : الكواكبي والجامعة الإسلامية - كتب قومية (٣٤) -
الدار القومية للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٥٩ .

الأب بولس مسعد : ابن سينا - مطبعة الاتحاد - بيروت - ١٩٣٧ .

- بول منرو (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع في تاريخ العربية - جزء أول وثان - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٣ .
- بول وودرنج (ترجمة سعد مرمسى أحمد وفكرى حسن ريان) : نحو فلسفة التربية - عالم الكتب - ١٩٦٦ .
- نقى الدين أحمد بن على المقرئ : المواقف والاعتبار في ذكر الخطوط والآثار - الجزء الثاني - القاهرة ١٢٢٦ هـ .
- جامعة البول العربية (الإدارة الثقافية) : تقرير لجنة دراسة توحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية - القاهرة - ١٩٦٥ .
- جان جاك روسو (ترجمة محمد بدر الدين خليل) : أعترافات جان جاك روسو - مطبوعات كتابي - القاهرة - ١٩٥٧ .
- (ترجمة عادل زعيتر) : إميل أو التربية - سدار المعارف - القاهرة - ١٩٥٦ .
- جامعة من أساتذة التربية : التطور التربوي في العصر الحديث - مكتبة الحياة - بيروت - ١٩٦٣ .
- جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون في مصر في القرن التاسع عشر - مكتبة النهضة المصرية القاهرة - ١٩٥٨ .
- تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي - دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٥١ .
- رافعة رافع الطهطاوى - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٨ .
- جميل صليبا : ابن سينا - مكتبة النشر العربي - دمشق ١٩٣٧ .
- جوستون بوتول (ترجمة غنيم عبلون) : ابن خلدون، فلسفته الاجتماعية - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - القاهرة - ١٩٦٤ .
- جون ديوى (ترجمة أحمد لؤي الأحماني) : البحث عن اليقين - مكتبة عيسى البابي الحلبي - القاهرة - ١٩٦٥ .

(ترجمة أمين مرسى قنديل) : الحرية والثقافة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

(ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر) : الخبرة والتربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٤ .

(ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل) : الديمقراطية والتربية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٤ .

(ترجمة محمد لييب النجى) : الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى - مؤسسة الخانجى - القاهرة - ١٩٦٣ .

(ترجمة زكريا ميخائيل) : الفن خبرة - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٤ .

ج . و . كوبلاند (ترجمة محمد مصطفى زيادة) : الإقطاع والمصور الوسطى بغرب أوروبا - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

جيمس روس (ترجمة صالح عبد العزيز ومحمد السيد غلاب) : الأسس العامة لنظريات التربية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٩ .

حبيب سعيد : عشرون قرناً في موكب التاريخ - دار الشروق والغروب - القاهرة - د . ت .

حسين أمين : الفرائى ، فقيها وفيلسوفاً ومتصوفاً - جامعة بغداد - بغداد - ١٩٦٣ .

خطاب عطية على : التعليم في مصر في العصر الفاطمى الأول - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٤٧ .

دونيليا ه . ميلوز وآخرون : حدود النمو (ترجمة محمود مصطفى غنيم) - دار المعارف - القاهرة - ١٩٧٦ .

دى بور ، ت . ج . (ترجمة محمد عبد الهادى أبو ريدة) : تاريخ الفلسفة في الإسلام - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٤ .

- ديريك . ج دى سولا برايس : أمراض العلم : ترجمة أسامة الحولى -
الفكر المعاصر - القاهرة - سبتمبر ١٩٦٨ .
- رفاعة رافع الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين - مطبعة المدارس
الملكية - القاهرة - ١٢٨١ هـ .
- ر . ج . بلاكل : مقدمة فى كتاب اليونسكو المدرسة والتعليم المستمر ،
(ترجمة ليلى شريف وعبد الرحمن عبد الباسط) - المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - ١٩٧٢ .
- روين بيدلى : المدرسة الشاملة (ترجمة محمد منير مرسى) - عالم الكتب
القاهرة - ١٩٧١ .
- رئاسة الجمهورية (المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية) :
توصيات حلقة دراسة أسس التربية فى العالم العربى - القاهرة - ١٩٦١
- زكى شتودة : موسوعة تاريخ الأقباط - الجزء الأول - القاهرة - ١٩٦٠ .
- سعد مرسى أحمد : التربية العسكرية عند الإغريق - وزارة الدفاع الوطنى -
القاهرة - ١٩٤٧ .
- التربية والتقدم - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٠ .
- التكنولوجيا والتعليم فى (محمد الهادى عفيفى وسعد مرسى أحمد) : قراءات
فى التربية المعاصرة - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٣ .
- طفل غاضب ، فكر فلسفى لتربية - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٠ .
- فرويل وفلسفته فى التربية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٥٢ .
- فى تربية الإنسان - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٦٥ .
- سعيد زايد : على مبارك وأعماله - مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة - ١٩٥٨
- صادق ميمران : الفلسفة والتربية - محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية - دار
النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٢ .

صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية - دار المعارف - القاهرة - ١٩٦٤ .

طه عبد الباقي سرور : الغزالي - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٥ .
عباس محمود العقاد : أثر العرب في الحضارة الأوربية - دار المعارف -
القاهرة - ١٩٦٠ .

فرنسيس باكون - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٤ .
محمد عبده - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - القاهرة - ١٩٥٢ .
عبد الرحمن الجبرتي : عجائب الآثار في التراجم والأخبار - المطبعة الأهلية -
القاهرة - ١٣٢٢ هـ .
عبد الرحمن الرافعي : عصر محمد علي - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة -
١٩٥١ .

تاريخ الحركة القومية ج ١ ، ٢ - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ١٩٤٨
عبد الرحمن الكواكبي : طبائع الاستبداد - الدار القومية للطباعة والنشر -
القاهرة - ١٩٥٩ .

أم القرى - المطبعة المصرية - حلب - ١٩٥٩ .

عبد الرحمن بن خلدون : كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب
والعجم وأول البربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر - المكتبة
التجارية الكبرى - القاهرة - ١٩٥٨ .

عبد العزيز البسام : المدرسة الثانوية الشاملة - نموذج لتجديد التعليم الثانوى
في البلاد العربية ، حلقة المدرسة الثانوية لتعليم العام والمهني في البلاد
العربية بعمان - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة -
١٩٧٣ .

عبد العزيز برهام : عبد الرحمن الكواكبي - مطبعة جامعة الإسكندرية -
الإسكندرية - ١٩٦٠ .

عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية - كلية التربية بجامعة دمشق - دمشق - ١٩٦٠ .

الثورة التكنولوجية في التربية العربية - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤ .

عثمان أمين : رائد الفكر المصري - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

محاولات فلسفية - مكتبة الإنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٣ .

على إبراهيم حسن : مصرفي المصور الوسطى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٧ .

على عبد الواحد وافي : عبد الرحمن بن خلدون - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - القاهرة - د . ت .

ابن خلدون منشئ علم الاجتماع - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٥٧ .
على مبارك : الخطط التوفيقية - المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق - مصر المحمية - ١٣٠٥ هـ و ١٣٠٦ هـ .

عمر فروخ : عبقرية العرب في العلم والفلسفة - المكتبة العلمية - بيروت - ١٩٥٢ .

فتحية سليمان : التربية في المجتمعين اليوناني والروماني - دار الهنا للطباعة والنشر - القاهرة - د . ت .

المذهب التربوي عند ابن خلدون - مكتبة نهضة مصر - القاهرة د . ت .
بحث في المذهب التربوي عند الغزالي - دار الهنا - القاهرة ١٩٥٦ .

ف . ج . أفا نسييف : الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعليم : (ترجمة موسى جندى) دار الثقافة الجديدة - القاهرة - ١٩٧٦ .

فخر الدين القلا : المراحل الأساسية في إعداد البرنامج التعليمي - مجلة التربية الجديدة - بيروت - ديسمبر ١٩٧١ .

ف. كرميز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : (ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر) - مكتبة النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧١ .

فؤاد أبو حطب : الحاسب الألكترونى وعملية التعليم : صحيفة التربية - القاهرة - يناير ١٩٧١ .

قندرى قلعجى : محمد عبده - بطل الثورة الفكرية في الإسلام - دار القلم للملايين - بيروت - ١٩٤٨ .

كارادوفو (ترجمة عادل زعير) : الغزالي - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٥٩ .

كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية : هل هى خليفة أم خليفة للمعلم - مجلة العلوم الحديثة - القاهرة - يونيه ١٩٧٢ .

كوثر حسين كوجك : مقدمة في علم التعليم : عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٧ .

لويس جاردنيه : المقدمات الفلسفية للتصوف السنوى - منشورات المعهد العلمى الفرنسى للآثار الشرقية بالقاهرة - ١٩٥٢ .

ماجد فخرى : أرسطو طاليس - المعلم الأول - المكتبة الشرقية - بيروت - ١٩٥٩ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة - العدد الثامن - بيروت - إبريل ١٩٧٦ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة - بيروت - ١٩٧٦ .

محمد أحمد خليف الله : الكواكب - حياته وآراؤه - مكتبة العرب - القاهرة - د. ت .

- على مبارك وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٩ .
- محمد البهي : الغزالي في فلسفة الأخلاق والصوفية - مطبعة نجيم -
القاهرة - ١٩٥٥ .
- محمد بزتاويت الطنيجي : التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا -
لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥١ .
- محمد جلال الدين رافع : رقاعة رافع الطهطاوي - المطبعة النموذجية -
القاهرة - ١٩٥٠ .
- محمد شاهين حمزة : عبد الرحمن الكواكبي ، أو البقرة الثائرة - المكتبة
العلمية ومطبتها - القاهرة - ١٩٥٨ .
- محمد صبيح : محمد عبده - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٥ .
- محمد عبد الرحيم غنيمه : تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى - معهد مولاى
الحسين - تطوان - مراكش - ١٩٥٣ .
- محمد ضياء الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد السميع : السير ناطقا في
البحال التعليمي : الوعي العربي - القاهرة - أكتوبر ١٩٧٦ .
- محمد عبد الكريم : على مبارك (حياته ومؤثره) - مطبعة الرسالة -
القاهرة د . ت .
- محمد عبد الله عثان : ابن خلدون - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٣٣
- محمد عطية الإبراشي : التربية الإسلامية - المدار القومية للطباعة والنشر -
القاهرة - ١٩٦٤ .
- جان جاك روسو وآراؤه في التربية والتعليم - دار إحياء الكتب العربية -
القاهرة ١٩٥١ .
- محمد غلاب : الفلسفة الشرقية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .

- محمد كاظم الطريحي : ابن سينا - مطبعة الزهراء - النجف - ١٩٤٩ .
- محمد ليبب النجيجي : مقدمة في فلسفة التربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٣ .
- محمد لطفى جمعة : تاريخ فلاسفة الإسلام من المشرق والمغرب - مطبعة المعارف - القاهرة - ١٩٢٧ .
- محمد ماهر حمادة : المكتبات في الإسلام : نشأتها وتطورها ومصائرهما - مؤسسة الرسالة - ١٩٧٠ .
- محمد منبر مرسى : أنماط البيئة التعليمية : دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة - المؤتمر الفكري الأول لثربوين العرب ٧-٥ حزيران ١٩٧٥ .
- بغداد - الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية - بغداد - ١٩٧٥ .
- عمود الشرفاوى : مصر في القرن الثامن عشر .. مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .
- عمود الشرفاوى وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢ .
- مصطفى عبد الرازق : محمد عبده - دار المعارف - القاهرة - ١٩٤٥ .
- مصطفى العباى : مصر من الإسكندر الأكبر إلى الفتح العربى - مكتبة الأنجلو - القاهرة - ١٩٦٦ .
- نقولا زيادة : عالم العصور الوسطى في أوربا - المكتبة المصرية - القدس - فلسطين - ١٩٧٤ .
- هايمو مانين : تطوير التعليم الموازى في البلدان النامية : (ترجمة سونيا غندور) - مجلة التربية الجليلية - بيروت - ديسمبر ١٩٧٤ .

- هـ.ج. ويلز (تعريب عبد العزيز توفيق جاويد) : معلم تاريخ الإنسانية -
المجلد الأول - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٧ .
- (تعريب عبد العزيز توفيق جاويد) موجز تاريخ العالم - مكتبة النهضة
المصرية - ١٩٤٨ .
- ولبر شرمار : التعليم المبرمج اليوم وغدا ، (ترجمة عثمان لبيب فراج) -
مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٦٦ .
- ول ديورانت (ترجمة زكي نجيب محمود) قصة الحضارة - الجزء
الأول والثالث - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٩ .
- (ترجمة محمد بهلوان) : قصة الحضارة - الجزء الثاني والرابع -
لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٠ .
- وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى - دار المعارف -
القاهرة - ١٩٦٢ .
- دراسات في التربية المقارنة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة -
١٩٥٨ .
- يعقوب فام : البراجماتزم - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة -
١٩٣٩ .
- الأب يوحنا قمير : ابن خلدون - المطبعة الكاثوليكية - بيروت -
١٩٤٩ .
- يوسف الشيخ : الآلات التعليمية : صحيفة التربية - القاهرة - نوفمبر
١٩٦٣ .
- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الأوربية في العصر الوسيط - دار الكاتب
المصري - القاهرة - ١٩٤٩ .

تاريخ الفلسفة اليونانية - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٩ .

تاريخ الفلسفة الحديثة - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة -
١٩٤٩ .

يونسكو : آفاق جديدة لتربية من أجل التنمية في البلدان العربية ،
المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن
التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ،
٧-١٦ نوفمبر ١٩٧٧ - اليونسكو - باريس - ١٩٧٨ .

المراجع الأجنبية

- Atkinson, Carroll, and Maleska, Eugene. T. : The Story of Education, Bantam Books, New York, 1962.
- Barclay, W. : Educational Ideals in the Ancient World, Collins, London, 1969.
- Beard, Charles: The Economic Basis of Politics, Vintage Books, New York, 1969.
- Beck, Robert Holmes : (Foundations of Education Series), A Social History of Education, Prentice - Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1966.
- Boyd, W. : The History of Western Education, Adam and Charles Black, London, 1947.
- Brameld, Th : Philosophies of Education in Cultural Perspective, The Dryden Press. New York, 1953.
- Brauner, Charles J. and Burns, Hobert W : Problems, in Education and Philosophy, Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J., 1963.
- Breasted, J. H. : A History of Egypt, Scribner, New York, 1912
- Browning O. : An Introduction to the History of Educational Theories, Kegan Paul, London, 1914
- Brubacher, J. S. : A History of the problems of Education, Mc Graw- Hill, New York, 1947.
- Brumbaugh, Robert S. and Lawrence, Nathaniel M : Foundations of Western Thought Houghton Mifflin Co., Boston 1963.
- Bruner, E. : Readings in the Foundations of Education, Vol. 1. Bureau of Publications, T.C. Columbia Univ , New York. 1942
- Bruner, Jerome: The Process of Education, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass., 1960.

- Burt, E. A (Editor) : The Teachings of Compassionate Buddha, The New American Library, New York, 1923.
- Butts, R. : A Cultural History of Education, Mc Graw-Hill, New York, 1947.
- Butts, R. and Cremin, L. : A History of Education in American Culture, Henry Holt, New York, 1963
- The Cambridge Ancient History, The Macmillan Co., New York. 1923.
- Chase, Stuart : The Proper Study of Mankind, Harper and Brothers, New York, 1948.
- Clark, Kenneth : Alternative Public School System, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School reform, Simon Schuster, Inc., New York, 1969.
- Cole, Luella : A History of Education from Socrates to Montessori, New York, Rinehart, 1950.
- Cole, P. : A History of Educational Thought, Oxford Univ Press London, 1961.
- Doope, David : The Death of the Family, Vintage Books, New York, 1970.
- Cultural Heritage of India : 3 vols, Sri Ramakrishna Centenary Memorial, Belur Math. Calcutta : Sri Ramakrishna Centenary Committee, 1966
- Decario, Therese Gouin : Intelligence and Affectivity in Early Childhood (Translated from the French by Brandt. E. P. and Brand S. W.), International Univ. Press, New York, 1968.
- Dennison 'G.' : The First Street School, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School Reform, Simon Schuster Inc., New York, 1969.
- Eby, F. and Arrowood, Ch. : The History, and Philosophy of Education, Ancient and Medieval, Prentice-Hall, New York, 1962.

- Elkind, D. and Wiss, Jutta : Studies in Perceptual Development III, Child Development, 38 : 553-561, 1967.
- Finney, R. L. : Sociological Philosophy of Education, The Macmillan Co., New York, 1928.
- Frost, S. E. Jr. : Essentials of History of Education, Barron's Educational Series, Inc., New York, 1947.
- : Historical and Philosophical Foundations of Western Education, Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966.
- Good, H. G. : A History of American Education, Macmillan, New York, 1966.
- : A History of Western Education, The Macmillan Co., New York, 1948.
- Goodnow, Jacqueline, and Bethon, Gloria : Piaget's Tasks: The Effects of Schooling and Intelligence, Child Development: 37, Sept. 1966.
- Graves, F. P. : A Student's History of Education, The Macmillan Co., New York, 1936.
- Guerard, Albert : Education of a Humanist, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass. 1949.
- Hans, Nicholas : New Trends in Education in the Eighteenth Century. Routledge and Kegan. London. 1961.
- International office of Educational Testing Service : A Manual for the Analysis of Costs and Outcomes in Non-Formal Education, Princeton, 1979.
- Jarman, T. L. : Landmarks in the History of Education: The Cresset Press, London 1951.
- Jennings F. G. : Jean Piaget : Notes on Learning, Saturday Review, 20 : May 20th 1967.
- Judges, A. V. : Education and the Philosophic Mind, Methuen, London. 1927.
- Kandel, I. : Conflicting Theories of Education, The Macmillan Co. New York. 1938.

- Kane, William J. : Histroy of Education, Loyola Univ. Press, Chicago, 1954.
- Kawsar Hussein Kouchok : Educational Television in Home Economics in the United States With Implication for the United Arab Reublic, Ph. D. Dissertation, Southern Illinois Univ., 1979.
- Kilpartick, W.H. : Philosophy of Education, The Macmillan Co., New York, 1961.
- King, Edmund J. : Other Schools and Ours, Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1967.
- Knobe, J.C. and Associates : Foundations of an American Philosophy of Education, Van Nostrand Co., New York, 1942.
- Laurie, S.S. : Historical Survey of Pre-Christian Education, Longmans, Green and Co., New York, 1900.
- Laves, W.H. and Thomson, Ch. A. : UNESCO, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1957.
- Linton, R. : The Study of Man, Appleton Centuty, New York, 1936.
- Lipson, L. : The Great Issues of Politics, Prentice-Hall, New Jersey, 1964.
- Manson, Charlotte : An Essay Towards a Philosophy of Education, Dent and Sonds, London, 1923.
- Mc Cormick, P.J. History of Education, the Catholic Education Press, Washington D.C., 1949.
- Mead, Margaret : Coming of Age in Samoa, The New American Library, New York, 1949.
- Medlin, Willam K. : The History of Educational Ideas in the West, The Center for Applied Research in Education, Inc. New York, 1964.
- Montagu, Ashley : Man, His First Million Years, The New American Library, New York, 1957.

- Morris, Van Cleve : *Philosophy and the American School*,
Houghton Mifflin Co., Boston, 1921.
- Montessori, Maria : *Spontaneous Activity in Education*, Robert
Bentley Inc., Cambridge, Mass., 1964.
- Mulhern, James : *A History of Education*, The Ronald Press
Co. New York, 1948.
- Muller, H. : *The Uses of the Past*, The New American Library,
New York, 1953.
- Myers, Edward D. : *Education in the Perspective of History*,
Harper and Bros., New York, 1960.
- Nakosteen, M. : *The History and Philosophy of Education*,
The Ronald Press Co., New York, 1965.
- O'Leary, De Lacy : *Arabic Thought and its Place in History*,
E.P. Dutton & Co., New York, 1930.
- Oren, R.C. : *A Montessori Handbook*, G.H. Putman's Sons,
New York, 1965.
- Piaget, J. : *Development and Learning*, in R.E. Ripple, and
V.N. Rockcastle (Editors) : *Piaget Rediscovered*, Cornell
Univ., Ithaca, New York, 1964.
- : *Six Psychological Studies* (Translated by Anita Tan-
zer), Random House, New York, 1967.
- Power, Edward J. : *Main Currents in the History of Education*,
McGraw Hill Book Co., New York, 1962.
- Price, Kingsley : *Education and Philosophical Thought*, Allyn
and Bacon Inc., Boston, 1963.
- Radwan, Abu Al-Futouh : *Old and New Forces in Egyptian
Education*, Bureau of Publications, T.C. Columbia Univ.,
New York, 1961.
- Randal, J. : *Making of the Modern Mind*, Houghton Mifflin
Co., New York, 1940.
- Reisner, E. H. : *Historical Foundations of Modern Education*,
The Macmillan Co., New York, 1931.

- Rugg, H. (Editor) : Readings in the Foundations of Education, vol. , Teachers College, New York, 1941.
- Rugg, H. and Withers W. : Social Foundations of Education, Prentice-Hall, New York, 1955.
- Rusk, R.R. : A History of Infant Education. Univ. of London Press, London, 1961.
- : Philosophical Bases of Education, Houghton Mifflin Co., New York, 1938.
- Saad M. Ahmed : A Survey of Curriculum Materials in Some Selected School Systems as they Relate to Education for International Understanding, Ph. D. Thesis, Indiana Univ Bloomington, Ind, 1961.
- Sayers E. and Madden W. Education and the Democratic Faith, Appleton-Century Crofts New York, 1952.
- Schon, Donald A. : Technology. and Change, Delacorte Pres, New York, 1937.
- Smith B Stanley W. and Shores, J. : Fundamentals of Curriculum Development, World Book Co, New York, 1950.
- Spencer, Herbert : Education, Intellectual, Moral and Physical Watts and Co, London, 1949.
- Taba, Hilda : The Dynamics of Education, Kegan Paul, London, 1922.
- Thut, I.N. : the Story of Education, Philosophical, and Historical Foundations, Mc Graw Hill Book Co. New York 1957.
- Ulich, Robert : History of Educational Thought, American Book Co., New York, 1950.
- Venkateswara, S.V. : Indian Culture Throughout the Ages, I : Education and the Propagation of Culture, Longmans Green & Co., New York, 1928.

Waters T. : On Yuan Chuang's Travels in India, Macmillan
& Co., Ltd., London, 1904.

Wise, John E. : The History of Education, Sheed and Ward,
New York, 1904.

Wyne, J.P. : Philosophies of Education, Prentice-Hall, New
York, 1947.

——— : Three Thousand Years of Educational Thought, Ha-
rvard Univ. Press, Cambridge, Mass, 1947.

